

IfE



Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 17

Christine Chiriac

„Das eine tun und das andere nicht lassen“

Produzent:innen von Bildungsmedien für den
Geschichtsunterricht im Spannungsfeld von
gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung

Schulbuch
Zugehörigkeitsordnungen
Migrationspädagogik
Differenzgerechtigkeit
Wissensherstellung
Nationalgeschichte
Diskurs

Universitätsverlag Göttingen

Christine Chiriac

„Das eine tun und das andere nicht lassen“

Dieses Werk ist lizenziert unter einer

[Creative Commons](#)

[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)

[4.0 International Lizenz.](#)



erschieden als Band 17 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2024

Christine Chiriac

„Das eine tun und das
andere nicht lassen“

Produzent:innen von
Bildungsmedien für den
Geschichtsunterricht im
Spannungsfeld von
gesellschaftlicher Pluralisierung
und nationaler Schließung

Erziehungswissenschaftliche
Studien
Band 17

Universitätsverlag Göttingen
2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgeber:innen der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“:

Prof. Dr. Ariane Willems (Schriftleitung), Prof. Dr. Klaus-Peter Horn,
Prof. Dr. Katharina Kunze, Prof. Dr. Jessica Löser, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein,
Prof. Dr. Hermann Veith

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
(<https://www.uni-goettingen.de/ife>)

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen unter demselben Titel als Dissertation angenommen.

Dieses Werk ist auch als freie Onlineversion über die Verlagswebsite sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) zugänglich. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Christine Chiriac
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer



© 2024 Universitätsverlag Göttingen, Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-627-1
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2024-2575>
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Überblick

Detailliertes Inhaltsverzeichnis.....	7
Danksagung.....	11
I Einleitung.....	13
II Theorie.....	37
III Forschungsstand 1: Nation und Pluralisierung.....	59
IV Forschungsstand 2: Bildungsmedienproduktion	95
V Methode.....	117
VI Empirie 1: Problematisierungen und Positionierungen.....	139
VII Empirie 2: Konstruktionen von Nation und Pluralisierung in Bildungsmedien.....	187
VIII Empirie 3: Historische Themen und die Konstruktion von Nation und Pluralisierung.....	259
IX Schluss: ‚Das eine tun und das andere nicht lassen‘	291
X Zusammenfassung	319
XI Literaturverzeichnis.....	321

Detailliertes Inhaltsverzeichnis

Danksagung	11
I Einleitung	13
Worum geht es in diesem Buch?	14
Nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung.....	18
Theoretisches Intermezzo	21
Die Debatte in Deutschland.....	22
Nation und Geschichtsschulbücher.....	24
Begriffliche Entscheidungen	26
Kapitelüberblick	33
II Theorie	37
Wissen – eine Einordnung	37
Nation in praxistheoretischer Perspektive	40
Nationalismusforschung auf der Makroebene.....	40
„Banaler“ und „alltäglicher“ Nationalismus auf der Mikroebene.....	42
Pluralisierung in der (Post-)Migrationsgesellschaft.....	44
Migrationsgesellschaft.....	44
Postmigrantische Gesellschaft.....	45
Positionierungen.....	46
Praktiken.....	49

Non-Kohärenz	51
Dekonstruktion	54
III Forschungsstand 1: Nation und Pluralisierung	59
Nation: Dichotomien	60
„Hot“/„banal“	60
Ethnisch/staatsbürgerlich	62
„Böse“/„gut“	64
„Top down“/„bottom up“	68
Nationales/Globales	72
Debatte: Globalgeschichte im Geschichtsschulbuch und -unterricht	73
Pluralisierung: Widersprüche.....	76
Das Trilemma.....	76
Ein trilemmatischer Forschungsstand.....	79
Migrationspädagogik.....	88
Debatte: Sprache im Fach Geschichte.....	90
IV Forschungsstand 2: Bildungsmedienproduktion	95
Nation und Pluralisierung im Schulbuch	96
Wie entstehen Bildungsmedien?	98
Produktionsschritte	99
Balanceakte.....	100
Einschränkungen.....	102
Spielräume.....	107
Bildungsmedienproduzent:innen.....	109
Arbeitsweisen	110
Spielräume.....	112
Zusammenführung	114
V Methode	117
Das Forschungsdesign im qualitativen Paradigma	118
Datengenerierung.....	122
Codierung.....	131
Verdichtung.....	133
Interpretation.....	135
VI Empirie 1: Problematisierungen und Positionierungen	139
Problematisierungen	140
Wer ist „Wir“? Staatsbürgerliche und ethnische Konstruktionen	140
„Migrationshintergrund“. Strategien und Non-Kohärenzen.....	145
Zwischenfazit	155
Positionierungen.....	157
Bewertungen von Nation und Pluralisierung.....	157
Besteht die Welt(geschichte) aus Nation(algeschichte)n?	163
Woher kommt das „Defizit“?.....	169
Wer transformiert sich angesichts von Zuwanderung?.....	174
Alles ist einfach, bevor es schwierig wird. Überschneidungen.....	180

Zusammenführung.....	183
VII Empirie 2: Konstruktionen von Nation und Pluralisierung in Bildungsmedien	187
Potenziale: Was können (Produzent:innen von) Bildungsmedien erreichen?..	188
Denkweisen.....	189
Politische Ansichten.....	191
Weltvorstellungen.....	193
Chancen.....	195
Zwischenfazit.....	197
Ziele: Was streben Bildungsmedienproduzent:innen an?.....	198
Dekonstruktion betreiben.....	198
Perspektiven aufzeigen.....	200
Kontroversen wiedergeben.....	202
An Lebenswelt anknüpfen.....	203
Unterstützen.....	206
Zwischenfazit.....	207
Routinen: Was tun Bildungsmedienproduzent:innen?.....	208
Beobachten	209
Recyclen.....	215
Spekulieren.....	218
Verkaufen.....	220
Harmonisieren.....	222
Mühe haben.....	226
Verschieben.....	229
Jonglieren.....	232
Versuchen.....	235
Zwischenfazit.....	237
Interventionen: Wie wird Pluralisierung konstruiert?.....	240
Auf methodischer Ebene dekonstruieren.....	241
Provokante Perspektiven ins Spiel bringen.....	243
Aushandeln, um Kontroverses einzubringen.....	246
An Prinzipien wie dem Lebensweltbezug festhalten.....	248
Didaktische Lösungen entwickeln, um zu helfen.....	249
Zusammenführung.....	253
Reflexion 1: Trilemma.....	256
VIII Empirie 3: Historische Themen und die Konstruktion von Nation und Pluralisierung	259
Globalgeschichtliche Erweiterungen.....	260
Die Lehrpläne: Zwischen Nation und Pluralisierung.....	260
Die Interviews: „Ein Stück Globalgeschichte unterbringen“.....	264
Zwischenfazit.....	269
Europäische Rahmungen.....	271
Die Lehrpläne: Konträre Anforderungen.....	271

Die Interviews: Ähnliche Schulbuchergebnisse.....	272
Zwischenfazit	277
Migrationsgeschichte	279
„Migration als Chance darstellen“	280
„Das gute Ende stärker machen“	283
„Auch mal provozieren“	285
Zusammenführung	287
Reflexion 2: Migrationspädagogik	289
IX Schluss: ‚Das eine tun und das andere nicht lassen‘	291
Wissen	294
Nationsandere: Dazugehörend und unzugehörig	295
Pluralisierung befürworten, dem Nationalen nicht entkommen.....	298
Nation und Pluralisierung: Gegensätzlich und verschränkt	299
Schulbuchwissen	301
Migrationspädagogische Spannungsverhältnisse	301
Sprachförderung: Durch Pluralisierung das Nationale stärken.....	304
Pluralisierung ‚positiv‘ rahmen und <i>nicht</i> normalisieren	305
Das eine tun wollen – das andere nicht lassen dürfen.....	306
‚Versuchen‘ als Grenzverschiebung.....	308
Globalgeschichte: Weitere Verschränkungen	309
Das eine nur tun können, wenn man das andere nicht lässt	310
Nationale ‚Eliten‘ und ‚einfache Menschen‘.....	312
Abschließende Gedanken.....	316
X Zusammenfassung	319
XI Literaturverzeichnis	321
Wissenschaftliche Literatur.....	321
Lehrpläne.....	369

Danksagung

Seit den Gesprächen, die ich 2018 und 2019 mit Schulbuchproduzent:innen geführt habe, hat sich die Welt stark verändert. Viele der Entwicklungen gehen gerade nicht in Richtung Pluralisierung, der sich manifestierende Nationalismus ist nicht von der ‚banalen‘ Art. Abgesehen jedoch von virulenten Erscheinungen gibt es immer auch solche, die unsichtbar wirken. Um sie geht es hier.

‚Unsichtbar‘ sind oftmals aber auch die vielen Menschen, denen der erfolgreiche Abschluss eines Buchprojekts zu verdanken ist. Dieses Buch ist die überarbeitete, aktualisierte Fassung meiner Dissertationsschrift, die ich im Sommer 2022 an der Georg-August-Universität Göttingen eingereicht habe. Mentor:innen, Kolleg:innen, Freund:innen und meine Familie haben mich in diesen Jahren unterstützt. Ohne sie hätte ich das Projekt weder gestartet, noch (vor allem) zu Ende gebracht.

Zuallererst möchte ich mich bei den 17 Bildungsmedienmacher:innen bedanken, die ihr Wissen und ihre kostbare Zeit für dieses Forschungsvorhaben zur Verfügung gestellt und mir einen Einblick in ihre Arbeit gewährt haben. Mein Buch kann nur einen kleinen Ausschnitt ihres Wissens und ihrer Arbeit beleuchten. Dass die Produzent:innen ‚trotzdem‘ so offen waren, sich beforschen zu lassen, kann ich nicht hoch genug schätzen.

Prof. Dr. Felicitas Macgilchrist danke ich von Herzen für die Betreuung des Promotionsvorhabens, auf dem das Buch basiert. Sie hat maßgeblich dazu beigetra-

gen, dass dieses Projekt gelingt. Danke für den inspirierenden und produktiven Austausch, die wiederholte kritische Lektüre meiner Entwürfe, die unzähligen guten Fragen und Hinweise sowie die großartige Arbeitsatmosphäre. Prof. Dr. Riem Spielhaus danke ich ebenfalls für die Betreuung des Dissertationsvorhabens, darüber hinaus aber auch für die zielsichere wie gelassene Leitung des Teilprojekts *Bildungsmedien* im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekt *Geschichte(n) in Bewegung, Erinnerungspraktiken, Geschichtskulturen und historisches Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft*, in dessen Rahmen meine Forschung stattgefunden hat. Ich danke Prof. Dr. Kerstin Rabenstein dafür, dass sie sich als Mitglied des Betreuungsausschusses an der Universität Göttingen mit meinem Vorhaben auseinandergesetzt und wertvolle Anregungen gegeben hat. Dem Projektteam des Verbunds *Geschichte(n) in Bewegung* bin ich dankbar für die gemeinsame Entwicklung zahlreicher Ideen, die in meinem Buch ein Echo finden, und auch für die Organisation der wertvollen Dialogformate mit Bildungspraktiker:innen und Wissenschaftler:innen in Hildesheim, Paderborn, Braunschweig und Berlin.

Ein herzliches Dankeschön geht an ‚mein‘ Doktorand:innen-Kolloquium am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) Braunschweig. Batol Kobeissi, Felix Büchner und Johann Trupp haben sich mit Kapiteln dieses Buchs in diversen Überarbeitungsstadien eingehend auseinandergesetzt. Ihnen und den anderen Kolloquiums-Teilnehmenden sei für die sorgfältige Lektüre und zahlreiche Verbesserungsvorschläge gedankt. Ebenso bin ich den Kolleg:innen vom GEI dankbar für ihre Unterstützung, sei sie inhaltlich, moralisch oder bezogen auf Rahmenbedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens. Insbesondere danke ich Dr. Simona Szakács-Behling, Dr. Zrinka Štimac, Dr. Marcus Otto, Dr. Steffen Sammler, Dr. Dirk Sadowski, Dr. Wendy Anne Kopisch, Dr. Barbara Christophe und Dr. Kerstin Schwedes. Am GEI konnte ich viel über wissenschaftliche Professionalität und über Kollegialität lernen.

Die Georg-August-Universität Göttingen und das dortige Institut für Erziehungswissenschaft waren neben dem GEI meine akademische Heimat während des Promotionsstudiums, die Göttinger Graduiertenschule Gesellschaftswissenschaften (GGG) hat mir mit einem sechsmonatigen ‚familienfreundlichen Abschluss-Stipendium‘ die Fertigstellung der Dissertationsschrift ermöglicht. Die Konferenzen der Association for the Study of Ethnicity and Nationalism (ASEN) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) waren motivierende Austauschforen, in denen Aspekte dieser Arbeit zur Diskussion gestellt und abgerundet werden konnten. Für wissenschaftliche Inspiration danke ich auch Dr. Marcus Hoppe von der Leibniz-Universität Hannover, Prof. Dr. Philippe Poirier von der Université du Luxembourg sowie Prof. Dr. Sergiu Mișcoiu und Lect. Dr. Radu Barna von der Universität Klausenburg/Kolozsvár/Cluj. Für die aufmerksame Lektüre einer der vielen letzten Fassungen dieses Textes und für seine hilfreiche Beratung in sprachlicher Hinsicht danke ich Dr. Roland Wolff. Ein großes Dankeschön geht an meine Familie.

I Einleitung

Wo das eine Land endet und wo das nächste beginnt, ist „nicht immer ganz ersichtlich“, so ein luxemburgischer Zeitungsartikel zu Beginn der Covid-19-Pandemie (Anen 2020). In Luxemburg ist Europa in den vergangenen Jahrzehnten besonders stark zusammengewachsen. So kommt es, dass Landesgrenzen mitten durch eine Brücke zwischen dem deutschen Bollendorf und dem luxemburgischen Bollenduerferbréck/Bollendorf-Pont/Bollendorferbrück¹ verlaufen, entlang des Mittelstreifens einer Straße in Rémeleng/Rumelange/Rümelingen oder quer über das Gelände eines Einkaufszentrums in Huldang/Huldange/Huldigen. Die Überschneidungen sind bemerkenswert: Ein Park wird von der luxemburgischen Gemeinde unterhalten, befindet sich aber auf französischem Staatsgebiet (vgl. ebd.), während eine Supermarkt-Filiale „zwar auf luxemburgischem, die einzige Zufahrtsstraße aber auf belgischem Staatsgebiet liegt“ (Lamberty 2020).

Diese fluide Zwischenstaatlichkeit war vor Ort schon länger selbstverständlich, allerdings kam dann Covid-19. Pandemiebedingt wurde „[a]us der hoch mobilen globalen Weltgesellschaft“ und aus dem kleinen Land im Herzen Europas „über Nacht eine Insassengesellschaft nationalstaatlicher Kompartimente“ (Mau 2021: 17). Die plötzliche Sperrung von Grenzübergängen zwecks Pandemiebekämpfung,

¹ Alle drei Ortsnamen sind offiziell. Ihre Erwähnung an dieser Stelle verweist auf eine mancherorts *normale* Gleichzeitigkeit, die im weiteren Verlauf der Studie nicht ohne Relevanz sein wird.

die Wiedereinführung von Grenzkontrollen, das Betretungsverbot von Parkanlagen trieben in Luxemburg seltsame Blüten, zum Beispiel Bußgelder gegen shoppende Ahnungslose und Polizeieinsätze gegen Grenzpendler. Dies verursachte Unmut. Ein Kommunalpolitiker beklagte sich: „Es kann nicht sein, dass wir [Luxemburger:innen] uns darum [um den Park, der in Frankreich liegt] kümmern und unsere Leute dort bestraft werden“ (Anen 2020). In einem kleinen Park war die Grenze zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ plötzlich wieder da.

Worum geht es in diesem Buch?

Luxemburg und seine Staatsgrenzen haben mit dieser Studie nichts zu tun. Das Bild der flüssigen Übergänge, der unauffälligen Überlappungen, der Trennlinien, die gleichzeitig vorhanden und abwesend sind, gilt aber auch in den folgenden Überlegungen. Hier geht es um die Art und Weise, wie Grenzen und Überschneidungen zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘, zwischen nationaler Schließung und Pluralisierung diskursiv ausgehandelt und von Bildungsmedienmacher:innen in Geschichtsschulbüchern konstruiert werden.²

Die Relevanz des Themas ergibt sich aus der aktuellen gleichzeitigen Pluralisierung und Polarisierung der Gesellschaft, aus der rätselhaften, weil simultanen Schwächung und Stärkung des nationalen Paradigmas. Wie die Forschung zeigt, ist die Welt zunehmend transnational (vgl. Paasi 2016: 30), der nationale „Identitätskoloss“ (Macdonald 2000: 123) verliert an Bedeutung, Narrative der Nation sind dynamischer denn je (vgl. Skey/Antonsich 2017b: 324), etablierte Identitäten werden in Frage gestellt (vgl. Mullis/Zschocke 2019: 23). Gleichzeitig wird die Überzeugung, dass die Welt aus Nationen besteht, kaum hinterfragt (vgl. Skey/Antonsich 2017b: 324). Nicht nur, dass Ressentiments gegen ‚Anderer‘ zunehmen (vgl. Decker et al. 2022), rechtsorientierte Bewegungen Zuwachs verzeichnen, die Anzahl von Grenzmauern steigt (vgl. Grün 2021) und neue Eroberungskriege ausbrechen – auch auf einer viel ‚banaleren‘ Ebene bleibt Nationalismus „the dominant political ideology of today“ (Billig 2017: 319).³

Dies rührt daher, dass Nationen in Diskursen und Praktiken täglich (re-)produziert werden (vgl. ebd.: 312; Paasi 2016). Ein prominenter Rahmen dafür ist die Schule als „einzige[r] Ort in jeder Gesellschaft, dem bekanntlich keiner entkommt“

2 Unter ‚Schulbuch‘ bzw. ‚Bildungsmedium‘ verstehe ich analoge und digitale Lehr- und Lernmaterialien, die gezielt Lernprozesse in der Schule unterstützen (vgl. Verband 2022: 6). Wenn ich die digitale Ausprägung meine, spezifiziere ich ‚digitales Bildungsmedium‘.

3 Diese Studie folgt der Nationalismusdefinition Michael Billigs. Er schlägt vor, den Terminus zu erweitern, „so that it covers the ideological means by which nation-states are reproduced“ (1995: 6). Ergänzend orientiere ich mich an der Empfehlung Craig Calhouns, neben dem Ideologischen auch das Imaginäre zu berücksichtigen (vgl. 2017: 23). Nationalismus sei „a pervasive way of imagining the world – a sort of grammar and syntax that allows people to speak about and act in the world“, so auch Michael Skey und Marco Antonsich (2017a: 6).

(Gauger 2008: 17). Bedenkt man, dass beispielsweise in Deutschland Schüler:innen im Schnitt 15.000 Stunden mit systematisch organisiertem Unterricht verbringen (vgl. Fend 2006: 56), wird die Strahlkraft dieser Institution deutlich. Ihre Aufgabe ist die „gesellschaftlich gewollte, verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung“ (ebd.: 29). Sie dient aber auch als Ort der Aushandlung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten. Dies realisiert Schule, indem sie Wissen, Praktiken und Subjektivität produziert (vgl. Fenwick/Edwards 2010: IX). Gerade das Fach Geschichte gilt dabei als privilegierter Rahmen der Vermittlung nationaler Imaginationen und Narrative (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 95; Foster/Crawford 2006: 5–7). Gleichzeitig werden in diesem Fach plurale Geschichten erzählt und Narrationen reflexiv aufgebrochen (vgl. Barricelli 2018; von Borries 2001: 90).

Schule (re-)produziert Zugehörigkeitsordnungen allgemein, weil diese zum einen verfügbar und verständlich sind, zum anderen schulische Selektivität legitimieren (vgl. Heinemann/Mecheril 2016: 48). Eine hohe Selektivität des deutschen Bildungssystems ist häufig festgestellt worden (Erklärungen dafür bei Fend 2006: 42ff.; Andrades et al. 2016: 107). Sie betrifft aktuell in besonderer Weise Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘. Die Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Peisert 1967), die in den 1960er Jahren die häufigsten Gründe für Bildungsbenachteiligung in Deutschland zusammenfasste, ist mittlerweile durch jene des „muslimischen Migrantenjungen aus Ostanatolien“ (Müller et al. 2014: 311; s. auch Geißler 2005) ersetzt worden. Dass Schüler:innen, denen ein ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird, im Vergleich zu anderen Lernenden weniger gut Deutsch sprechen, geringere mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen aufweisen und seltener das Gymnasium besuchen, hat die Forschung jedoch lange Zeit nicht (auch) mit strukturellen Barrieren erklärt, sondern (ausschließlich) auf Eigenschaften der Schüler:innen zurückgeführt (vgl. Gomolla 2015: 193). ‚Migration‘ wurde als „gruppenspezifisch eingrenzbare pädagogisches Sonderproblem konstruiert“ (Emmerich/Hormel 2013: 125). Erst infolge der PISA-Erhebung von 2000 hat sich die Öffentlichkeit mit „Schwächen des deutschen Schulsystems im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Pluralität“ (Mecheril 2010b: 58) auseinandergesetzt, und die Forschung hat die Frage adressiert, inwiefern Heterogenität in der Schule nicht nur aufgegriffen, sondern auch erzeugt wird (vgl. Schofield/Alexander 2012; Rabenstein et al. 2013; Spielhaus 2014). Die Ergebnisse der jüngsten PISA- und IGLU-Untersuchungen belegen nichtsdestotrotz erneut migrationsbezogene Leistungsdisparitäten (vgl. OECD 2023; McElvany et al. 2023).

Bildungsmedien spielen hinsichtlich der Vermittlung des Nationalen und Pluralen eine wichtige Rolle. Zwar sind sie nicht (mehr) unbedingt das Leitmedium des Unterrichts (vgl. Gautschi 2010: 127), sie haben jedoch eine „amplified significance“ (Nuhoglu Soysal 1998: 54; s. auch Hein/Selden 2000: 4) und erreichen Schüler:innen und Lehrkräfte in großer Zahl. Bildungsmedienverlage in Deutschland bringen jedes Jahr rund 8.000 analoge und digitale Titel neu auf den Markt, insgesamt sind

60.000 Titel im Umlauf (vgl. Verband 2022: 12), die sich an ca. 11,2 Millionen Schüler:innen richten (vgl. Statistisches Bundesamt 2024). Insbesondere in den Schulbüchern für das Fach Geschichte sind jene Narrative zu finden, die Nationalstaaten über sich selbst, ihre Vergangenheit und ihre Beziehungen zu ‚Anderen‘ erzählen (vgl. Foster/Crawford 2006: 2). Im Fach Geschichte wird „über das Mittel ministerieller Erinnerungspolitik das ethnokulturelle Selbstverständnis einer Staatsnation verhandelt“, so Michele Barricelli (2018), und auch wenn sich Schulbücher diesbezüglich als standpunktfrei präsentieren, vermitteln sie stets „a national ethos“ (Foster/Crawford 2006: 1).

Bildungsmedienforschung hat das Geschichtsschulbuch unter pluralisierungsrelevanten Fragestellungen untersucht und hat gezeigt, dass ‚Vielfalt‘ zunehmend eingebracht wird, während gleichzeitig das nationale Paradigma fortbesteht. Auch die Prozesse der Bildungsmedienproduktion sind beforscht worden. Wollte man die Erkenntnisse möglichst knapp zusammenfassen, so müsste man festhalten, dass das professionelle Handeln der Produzent:innen in großem Maße von divergierenden Anforderungen und Rahmenbedingungen geprägt ist (ausführlich im Forschungsstand 2). So ist die Herstellung von Schulbuchwissen an nationale Ziele geknüpft, die sich in staatlichen Vorgaben (dem Grundgesetz, Lehrplänen) sowie Kontrollmechanismen (Zulassungsregelungen) äußern (vgl. Schissler/Nuhoglu Soysal 2005: 1). Auch Wirtschaft (Ressourcen, Märkte, Lernmittelfinanzierung), gesellschaftliche Diskussionsstände, Fachwissenschaft und Didaktik steuern die Produktion.⁴ Verlage und ihre Mitarbeiter:innen sind bestrebt, diese Elemente in ein für alle Seiten möglichst vertretbares Equilibrium zu bringen, was wiederum dazu beiträgt, dass das Schulbuch in der Regel keinen radikalen Wandel vorantreibt (vgl. Macgilchrist 2020a: 173; Lässig 2010: 209). Gleichzeitig sind Bildungsmedienverlage nicht einfach „Organisationen der Umsetzung“, sondern Wissen fabrizierende „Organisationen der Diskursproduktion“ (Macgilchrist 2011b; 2017).

Wie spezifisches Schulbuchwissen zu Nation und Pluralisierung gestaltet wird, welche Rolle Bildungsmedienproduzent:innen mit ihren Praktiken spielen, welches ihre Einschätzungen sind, wie sie zu diesen Themen Stellung beziehen – all dies ist jedoch kaum erforscht. Um herauszuarbeiten, durch welche Mechanismen nationale Schließung und Pluralisierung in Geschichtsschulbüchern hervorgebracht werden und wie Bildungsmedienproduzent:innen dazu stehen und beitragen, verbinde

⁴ Bzgl. der Verflechtungen des Bildungswesens *als Ganzes* mit Politik, Wirtschaft und Sozialstruktur, kulturellem System, Wissenschaftssystem sowie symbolischen Ordnungen s. Fend (2006: 36). Die Verwendung monolithischer Formulierungen wie ‚die Politik‘ oder ‚der Staat‘ wird in der Forschung wiederum kritisiert (vgl. Binnenkade 2015: 37; Hiller 2012: 25). Die Kritik kann auch für ähnliche Begriffe wie z. B. ‚die Bildungsmedienproduktion‘ gelten. Werden derartige Termini in dieser Studie verwendet, dann geschieht dies aus Gründen der Textökonomie und im Bewusstsein der inneren Ausdifferenzierung dieser Instanzen.

ich im Folgenden Nationalismusforschung, interkulturelle Erziehungswissenschaft,⁵ Bildungsmedienforschung und Geschichtsdidaktik. Ich stelle folgende Forschungsfragen: (1) Wie positionieren sich Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht in Bezug auf nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung? (2) Wie konstruieren Produzent:innen nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung in Geschichtsschulbüchern? Diese Fragen bearbeite ich auf der Grundlage leitfadengestützter Interviews mit 17 Akteur:innen aus vier deutschen Verlagen. Die Interviews unterziehe ich einer poststrukturalistisch-praxeologischen Diskursanalyse.

Diskurstheoretisch begründet untersuche ich das Schulbuch dabei als „mehrschichtiges Hybrid“ (Macgilchrist 2011b: 254) und „diskursiven Knotenpunkt“ (Binnenkade 2015), der (auch) von Widersprüchen gekennzeichnet ist. Schulbuchproduktion verstehe ich als Geflecht, in dem viele unterschiedliche Mechanismen, menschliche Akteure und nichtmenschliche Aktanten beeinflussen, welches Wissen ins Bildungsmedium gelangt (vgl. Macgilchrist 2017: 9; Binnenkade 2015: 34). Schulbuchherstellung ist also *kein* „simplistic top-down process in which the knowledge valued by prevailing political leaders is distributed instrumentally into classrooms in uniform ways“ (Foster/Crawford 2006: 2), sondern ein Konstruktionsprozess.

Damit gehen zwei Anmerkungen einher: Forschung, die mit ‚Konstrukten‘ arbeitet, wird häufig unter dem Aspekt der Existenz von ‚Fakten‘ kritisiert.⁶ Simpel ausgedrückt: Wenn alles konstruiert ist, sind auch nachgewiesene Tatsachen (z. B. im Fall von Geschichte: historische Tatsachen) anzuzweifeln. Darauf erwidert Thomas Höhne, dass ‚diskursive Konstruktion‘ nicht mit ‚Fiktion‘ gleichgesetzt werden dürfe. Der Begriff beschreibe vielmehr

den Modus der sozialen Konstitution von ‚Realität‘ (nämlich nicht als fertiges ‚Faktum‘ apriorisch-ontologisch gegeben zu sein, sondern im buchstäblichen Sinne von ‚Faktum‘ sozial gemacht [lat. facere = machen] worden zu sein) und sagt somit nichts über den ‚Realitätsgehalt‘ an sich aus (2003: 41).

Zur Diskussion steht hier nicht der ‚Realitätsgehalt‘ der Nation und ihrer Geschichte, sondern vielmehr, wie sie diskursiv konstituiert, wie sie ‚gemacht‘ werden.

Zudem verlieren Nationen dadurch, dass sie Konstrukte sind, keineswegs ihre praktische Wirksamkeit (vgl. Reckwitz 2017: 13). Nationen sind als Gemeinschaften zwar imaginiert (vgl. Anderson 1991: 6), nicht aber imaginär (vgl. Jenkins 2008: 206). Gerade pädagogische Kontexte bilden den Raum, in dem ausgehandelt wird,

5 Ich verwende die Bezeichnung ‚interkulturelle Erziehungswissenschaft‘ (und nicht ‚interkulturelle Pädagogik‘), um einen sozialwissenschaftlichen (und nicht geisteswissenschaftlichen) Standpunkt zu markieren (vgl. Horn 2014).

6 Zu Unterschieden zwischen den Konstrukt Begriffen des Sozialkonstruktivismus und der Praxistheorie s. Bongaerts (2019). Diese Studie folgt letzterem.

was Menschen imaginieren und was sie (nicht) als imaginär betrachten (sollen). Bildungsmedienproduktion ist beteiligt an der Herstellung dessen, „was als [...] angemessen und normal“ (Macgilchrist 2020a: 165), als „commonsensical“ oder „contested“ (Ahlrichs et al. 2015: 89) gilt.

Dazu gehören in prominenter Weise Zugehörigkeitsordnungen, und mit deren Konstruktion im Bildungskontext befasst sich die Migrationspädagogik (vgl. Mecheril et al. 2010; Mecheril 2016), deren Perspektive ich im Folgenden auf die Produktion von Geschichtsschulbüchern anwende. Migrationspädagogik versteht das „migrationsgesellschaftliche Wissen als Teil von Allgemeinwissen“ (Leiprecht/Steinbach 2015: 11) und nicht als ‚Sonderwissen‘ für oder über Migrant:innen. ‚Nation‘, ‚Ethnie‘, ‚Kultur‘ und die entsprechenden Zugehörigkeiten werden nicht als ‚Erklärung‘, sondern als „zu erklärendes Phänomen“ (Mecheril 2010a: 19) betrachtet. Im Mittelpunkt stehen nicht die Unterschiede zwischen ‚Gruppen‘ oder Menschen, sondern die Praxen des Unterscheidens durch bestimmte Akteur:innen in bestimmten Konstellationen und mit bestimmten pädagogischen Konsequenzen (vgl. ebd.).

Nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung

Der verbleibende Teil dieser Einleitung ordnet das Forschungsinteresse in den gesellschaftspolitischen Kontext ein, skizziert die theoretische Rahmung der Studie, fasst den Diskussionsstand um Nation und Pluralisierung in Deutschland zusammen, zeigt Verknüpfungen zwischen Geschichtsschulbüchern und Nation auf und setzt sich mit Begrifflichkeiten auseinander.

Einen Spannungszustand zwischen nationaler Schließung und Pluralisierung allgemein stellen zahlreiche neuere Arbeiten fest. Zygmunt Bauman schreibt von einer fortschreitenden Erosion der staatlichen Souveränität (vgl. 2016: 62), aber auch von „Zurück zu“-Tendenzen“ (2017a: 17) hin zur Vorstellung einer unwandelbaren nationalen Identität und eines homogenen Nationalstaats. Er schildert die „Koinzidenz“ (2017b: 48) zwischen dem Streben nach Segregation und den Bemühungen, die Welt zusammenzuschweißen (vgl. 2017a: 89). Dies ist für Bauman „[d]as hervorstechendste, konfliktrüchsigste und potenziell explosivste Merkmal des gegenwärtigen Moments“ (2017b: 48). Auch in Bezug auf die Fluchtbewegungen des Jahres 2015 beobachtete er im ‚Westen‘⁷ eine starke Polarisierung: auf der einen Seite „Großzügigkeits-Explosion“ (2016: 79), auf der anderen die scharfe Gegenüberstellung eines statischen ‚Wir‘ und dazugekommener ‚Anderer‘.

Ähnlich stellt Svetlana Boym nationalistische Revivals in einer von Teilen der Gesellschaft als fragmentarisch wahrgenommenen Welt fest. Sie beschreibt eine

⁷ ‚Der Westen‘ ist hier und im Folgenden ein symbolischer Begriff (vgl. Reckwitz 2020: 48; Lin/Law 2018).

„globale Nostalgie-Epidemie“, die einhergeht mit der Mythologisierung der Nationalgeschichte, mit der Suche nach Gemeinschaftlichkeit, mit dem Verzicht auf kritisches Denken (vgl. 2001). Wendy Brown zufolge wird der fortschreitende Niedergang nationaler Souveränität von gegenläufigen Entwicklungen wie der Errichtung von Mauern an Staatsgrenzen begleitet (vgl. 2017; Kritik bei Mau 2021: 45).

In diesen Arbeiten wird insgesamt eine Tendenz deutlich: Nationale Schließung und Pluralisierung werden als Pole einer Dichotomie ausgemacht. Auf der einen Seite gibt es Nationalismus, auf der anderen Pluralisierung, und auch wenn beide zeitgleich stattfinden, sind sie nicht verschränkt, sondern im Grunde stets separiert und konträr. Diese binäre Betrachtungsweise kommt auch zum Tragen, wenn die ‚Pole‘ in ein nicht ausreichend expliziertes kausales Verhältnis gebracht werden. Manche Autor:innen suggerieren, dass mehr Pluralisierung mehr Schließung *verursacht*. Christian Geulen zum Beispiel schreibt auf der einen Seite von „Annäherungen und Verdichtungen“, auf der anderen von „gegenläufigen *Effekten*, die sie [die Annäherungen] massenhaft *erzeugen*“, etwa „Rufe nach kultureller Homogenisierung“ (2007: 113, Herv. C.C.). Aus Geulens Sicht „*erzeugt* die [...] Verschränkung von Lebenswelten Widerstände gegen ihre Angleichung, neue Formen der Abgrenzung und neue Partikularismen“ (ebd., Herv. C.C.). Diese Kausalität ist aus zwei Gründen problematisch: Zum einen, weil sie meistens nicht weiter belegt, sondern vielmehr vorausgesetzt wird. Zum anderen impliziert sie eine fragwürdige Konsequenz: Wenn Pluralisierung ‚Rufe nach kultureller Homogenisierung‘ linear *verursacht*, dann wäre das Problem der Rufe womöglich gelöst, sobald Pluralisierung ausgebremst würde.⁸

Weitere verbreitete Bilder, die auf einer Dichotomie ‚Nationalismus versus Pluralisierung‘ aufbauen, sind jene der ‚Wiederkehr des Nationalismus‘ und der ‚Verwunderung ob dieser Wiederkehr‘. Exemplarisch: Heinrich Geiselberger schreibt, dass „wir heute eine *Renaissance* ethnischer, nationaler und konfessioneller Wir/sie-Unterscheidungen“ (2017: 11, Herv. C.C.) erleben, was impliziert, dass diese Unterscheidungen eine *Zeit lang weg waren*, was wiederum nicht nachgewiesen wird. Aleida Assmann äußert in Bezug auf nationalistische Vorfälle: „All das konnte man sich in Deutschland bis vor kurzem noch nicht vorstellen“ (2020: 16), was die (ironisch klingende, aber ernst gemeinte) Frage aufwirft, wer dies wieso nicht konnte.⁹

Es gibt jedoch auch Autor:innen, die eine allzu klare Gegenüberstellung von nationaler Schließung und Pluralisierung hinterfragen. In Bezug auf kulturelle Vielfalt ‚innerhalb‘ der Nation tut dies Andreas Reckwitz, der Öffnung und Schließung als Strukturierungsformen ein und derselben „Gesellschaft der Singularitäten“ (2017) deutet, in der Kultur einen hohen Stellenwert einnimmt. Kultur werde in ihrer kosmopolitischen Ausprägung „als Ressource [...] behandelt“, gleichzeitig

8 Zum politischen Missbrauch falscher Kausalitäten in Bezug auf Migration s. Wodak (2015: 41).

9 Nationalistische Kontinuitäten in Deutschlands ‚Mitte‘ seit 1945 weisen beispielsweise Norbert Frei, Franka Maubach, Christina Morina und Maik Tändler (2019) sowie Wolfgang Kraushaar (2022) ausführlich nach.

fungiere sie in ihrer ‚abgeschotteten‘ Form als „Grundlage von historischen oder ethnischen Gemeinschaften und [...] als Kriterium der Abgrenzung nach außen“ (ebd.: 372). „Hyperkultur“ und „Kulturessenzialismus“ (2020: 29) seien *nicht nur* konträr, sondern *gleichzeitig auch* verwandt.

Bezogen auf das nationale Paradigma im Verhältnis zu einer zusammenwachsenden Welt schlägt Steffen Mau vor, Schließung und Öffnung als verschränkt zu betrachten. „Globalisierung mit porösen oder gar verschwindenden Grenzen zu assoziieren“ (2021: 15) und die Komplexität, die damit einhergeht, außer Acht zu lassen, kritisiert er als unwissenschaftlich. Nicht *trotz* der Globalisierung, sondern *durch* sie verwandelten sich Grenzen aktuell in „machtvolle Sortiermaschinen“ (ebd.). Die Covid-19-Pandemie und die damit einhergehende nationalstaatliche Abschottung kehren laut Mau die Globalisierung also nicht zurück, sondern bringen lediglich „ihr sonst verdecktes und übersehenes Gegenbild zum Vorschein“ (ebd.: 18).

Nun sollte einem Missverständnis vorgebeugt werden. Es gibt zweifelsohne einen beträchtlichen Unterschied zwischen militanten nationalistischen Positionen und dem entschlossenen Einsatz für Vielfalt, insbesondere in ihren äußersten Manifestationen, wenn „rechtsextreme, offen nationalistische und rassistische Artikulationen“ auf „affirmative Einsätze für migrationsgesellschaftliche Pluralität“ (Karakayali/Mecheril 2018: 225) treffen. Es gibt jedoch, so wenig man dies vielleicht wahrhaben will, auch Gemeinsamkeiten, die sich mit einer binären Heuristik nicht identifizieren lassen. Ghassan Hage argumentiert, dass „the moralizing division between ‘racists’ and ‘multiculturalists’ [...] blurs the important similarities that exist between the two positions and indirectly inhibits the emergence of a politics capable of countering extreme-right racism“ (1998: 22). Gemeinsamkeiten können jedoch nur erforscht werden, wenn Nationalismus nicht von vornherein mit *virulentem* Nationalismus gleichgesetzt wird.

Das Leitmotiv in der vorliegenden Studie sind also die Überschneidungen, Übergänge und Uneindeutigkeiten zwischen nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung, wenn man die äußersten Formen, die binären Analyseinstrumente und die vorschnelle Normativität beiseitelässt.¹⁰ Was ist also, wenn wir nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung nicht als sauber trennbare, statische Pole betrachten, sondern *auch* als verschränkte Größen? Was ist, wenn manche der Eindeutigkeiten und Trennlinien in diesem Bereich *gemacht* sind? Und, vor allem, *wie* sind sie gemacht? Welche Logiken kommen zum Tragen? Was bleibt auf der Strecke?

¹⁰ Gleichzeitig hat auch dieses Buch eine normative Prämisse – dass „die Lebens- und Bildungschancen der Heranwachsenden so weit wie möglich von den Zufällen ihrer Herkunft unabhängig sein sollten“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 15).

Theoretisches Intermezzo

Auf der Suche nach Antworten auf diese übergreifenden Fragen lasse ich mich von einem theoretisch begründeten ‚Misstrauen‘ gegenüber Eindeutigkeit und Binarität leiten (vgl. Derrida/Caputo 1997: 17; Law/Mol 2006: 4; nationsbezogen Kersting 2011: 62). Klarheit ist forschungspragmatisch attraktiv, tendiert aber dazu, die „shades of grey that lie between black and white“ (Law/Mol 2006: 2) zu übergehen oder „wegzuanalysieren“ (Fenwick/Edwards 2010: 68). Sie beschneidet den Reichtum an Zwischennuancen, die das produktive Potenzial von Fragen rund um Nation und Pluralisierung aus meiner Sicht *eigentlich* ausmachen.

‚Nation‘ ist nicht eindeutig, sondern gehört zu den „essentially contested concepts“ (Gallie 1964 zit. nach Lorenz 2008: 30) und ist von „Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und Vagheit“ (Mecheril 2015a: 43) gekennzeichnet. Gleichzeitig tendieren wissenschaftliche Arbeiten zu Vereindeutigungen (vgl. Law/Mol 2006), genau wie – freilich auf einer anderen Ebene – nationale Zugehörigkeitsordnungen selbst zu Vereindeutigungen tendieren: „Der Nationalstaat [...] ist auf die Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir in eindeutigen Termini angewiesen. Wenn ihn etwas irritiert, dann sind es diejenigen, die sich nicht eindeutig einordnen lassen“, so Paul Mecheril (2015b: 158). ‚Gruppen‘ mit allzu klaren Konturen sollten also aus einer wissenschaftlichen Perspektive verdächtig bleiben – „a key part of what we want to explain, not what we want to explain things with“ (Brubaker 2010: 35; vgl. auch Hage 1998: 31).

Als Heuristik erwecken Dichotomien zudem den Anschein, dass ‚gut‘ und ‚böse‘, ‚schuldig‘ und ‚unschuldig‘ eindeutig zu erkennen seien – was in der Wissenschaft zu politisch andockfähigen Ergebnissen führt (vgl. Law/Mol 2006: 2–3). Jedoch ist zu große Klarheit weniger ein Abbild der ‚Realität‘ als vielmehr eine „Taktik“ (Warburton/Salmon o. J.) und Kohärenz ist weniger in der ‚Wirklichkeit‘ auffindbar als vielmehr fabriziert (vgl. Linde 1993). Wenn unsichtbare Logiken nicht identifiziert und nicht reflektiert werden, führt dies zu fragwürdigen Selbstverständlichkeiten (vgl. Hage 1998: 23) und „Sackgassen“ (Boger 2019a: 24).

Dieses Buch blickt auf die ‚shades of grey‘ zwischen nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung. Dabei unternehme ich den Versuch, auf Grundlage empirischen Materials aus dem Bereich der Bildungsmedienproduktion Multiplizität zu kreieren (vgl. Law/Mol 2006: 7), und das Bild, das wir von Wissensfabrikation und Schulbuchherstellung haben, zu ‚verkomplizieren‘.¹¹

Zu guter Letzt darf aber auch das Misstrauen gegenüber Eindeutigkeiten, Dichotomien und Linearitäten nicht allzu eindeutig, dichotom oder linear werden. Ein

11 Herfried und Marina Münkler gehen in ihrem Buch „Die neuen Deutschen“ (2016) den umgekehrten Weg, indem sie sich das Ziel setzen, in Migrationsfragen „Komplexität [zu] reduzieren, um konkretes Handeln zu ermöglichen“ (18). Dies mag unter dem Aspekt der Praktikabilität ihrer Vorschläge zunächst überzeugen, aber meines Erachtens muss die Frage stets mitbeantwortet werden, was genau verloren geht, wenn man Komplexität reduziert.

‚entlarvender‘ Gestus gehört in Teilen der Wissenschaft mittlerweile zum Mainstream (vgl. ebd.: 6), wobei manche Eindeutigkeiten aufgebrochen, andere gerade dadurch erst hervorgebracht werden. Es empfiehlt sich, dem Rat Eric Hobsbawms zu folgen und Forschung zu Nation „agnostisch“ (1990: 8) anzugehen.

Die Debatte in Deutschland

Aleida Assmann habe ich weiter oben mit der Aussage zitiert, nationalistische Ausbrüche seien in Deutschland bis vor kurzem unvorstellbar gewesen (vgl. 2020: 16). Diese Aussage macht neugierig: Sie beschreibt die Rückkehr eines verschwunden geglaubten Phänomens und grenzt das Staunen darüber auf Deutschland ein. Doch inwiefern war der virulente Nationalismus in Deutschland zwischenzeitlich wirklich weg? Gab und gibt es hier auch einen anderen, nicht-virulenten? Wo verläuft die Grenze? Wen überrascht Nationalismus, der sich in Deutschland manifestiert – und warum? Ist Deutschland (heute noch) ein Sonderfall, wenn es um Nationales geht?

Assmann bezieht sich freilich auf die historischen Bezüge, aus denen das heutige Verhältnis der Deutschen zu ihrer Nation gewachsen ist. In dieser Hinsicht herrscht in der Forschung allerdings Ambivalenz. Manche Autor:innen – wie Assmann selbst – gehen davon aus, dass sich infolge des Nationalsozialismus, aber auch der deutschen Teilung, negative oder zumindest zwiespältige Positionen gegenüber der eigenen deutschen nationalen Identität hielten, was im internationalen Vergleich eine Besonderheit darstelle (vgl. Frei 2023; Winkler 2022b [1996]; Joffe 2018; Berger 2010). Zudem Sorge ein „strong federal consciousness“ (Nuhoglu Soysal et al. 2005: 31) dafür, dass nationale Homogenisierung konterkariert werde. Andere Forscher:innen identifizieren in Deutschland gegenteilig eine zunehmende Zentralisierung und bundesweite Angleichung. Im Unterschied etwa zu Belgien und Spanien ließe sich ein rückgängiges föderales Bewusstsein feststellen (vgl. Poirier 2015). Nach 1990 sei das Nationale regelrecht ‚wiederentdeckt‘ worden (vgl. Götz 2023; 2011; Berger 2010). Zudem seien in Deutschland bis heute „Kontinuitäten des romantischen Nationalismus“ (Götz 2011: 126) verbreitet, die mit Vorstellungen der deutschen Kultur als Kern der nationalen Identität einhergehen.¹²

Auch in neueren Geschichtserzählungen über die deutsche Nation beobachten Forschende eine ‚spezifisch deutsche‘ pluralistische Offenheit und gleichzeitig eine Tendenz zur (Re-)Normalisierung des Nationalen. Studien attestieren Deutschland im Vergleich zu anderen ‚westlichen‘ Ländern eine größere Disponibilität dafür, die eigene Nationalgeschichte vergleichend oder transnational zu rahmen (vgl. Berger 2010: 427–428; Nuhoglu Soysal et al. 2005: 31). Es wird in Deutschland zudem

¹² Deutschland hat sich formell durch die Veränderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 „[a]ls eines der letzten Länder der Erde [...] von dem völkischen Abstammungsrecht“ (Meche- ril 2010b: 58), also von der Vorstellung einer prototypischen Kulturnation, distanziert.

schon länger über ein ‚neues Wir‘ debattiert, in welchem Minderheiten und ihre Geschichten einen integralen Platz finden sollen (vgl. Motte/Ohliger 2004a; 2004b). Gleichzeitig orientiert sich die offizielle Erinnerungskultur weiterhin „an nationalen Bedürfnissen“ (Lücke 2016a: 59), und seit 1990 gibt es Positionen, die sich explizit vom Postnationalen distanzieren.¹³

Vor diesem Hintergrund nimmt ‚Migration‘ einen besonderen Stellenwert in der öffentlichen Debatte zum Thema ‚deutsche Nation‘ ein. Naika Foroutan stellt fest, dass Aushandlungen um Pluralisierung in Deutschland schon länger auf Migration reduziert werden (vgl. 2018), was sich in einer „*ordnende[n]* binäre[n] Opposition – Migrant_innen versus Einheimische“ (ebd.: 276–277, Herv. i. Orig.) manifestiert. Auch Kijan Espahangizi zufolge werden zahlreiche in der pluralen Gesellschaft relevante Differenzkategorien ignoriert (vgl. 2018: 49), während Migration – als Code-word für Ethnizität – omnipräsent ist. Migration sei mittlerweile ein „Normalfall“, jedoch nicht im Sinne einer „inkluisiven Anerkennung [...], sondern in Form einer ambivalenten Dauerproblembewirtschaftung“ (ebd.). Die übermäßige Aufmerksamkeit für Migration ist wiederum Norbert Frei et al. zufolge ein klares Zeichen dafür, dass sich „die politische und gesellschaftliche Tektonik“ insgesamt „nach rechts verschoben“ (2019: 216) hat.

Des Weiteren werde Migration zunehmend mit der religiösen Zugehörigkeit zum Islam verknüpft. Der Islam stehe im Fokus der Debatten darüber, „was deutsch ist“, Muslime würden zu einer besonderen „Problemgruppe“ (Spielhaus 2014: 20) stilisiert. So stünden sich gleichsam eine homogene deutsche Gesellschaft und eine homogene muslimische Migrant:innengemeinschaft gegenüber (vgl. Spielhaus 2012: 99). Diskussionen um Migration dienten oftmals lediglich der Legitimation von Ausgrenzung (vgl. Spielhaus 2018: 139).

Paul Mecheril schlägt vor, einen anderen Blickwinkel einzunehmen und ‚Migration‘ als Analyseperspektive zu betrachten, „mit der soziale Phänomene und Kontexte erfasst werden, für die die Überschreitung politischer und symbolischer Grenzen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit [...] konstitutiv [...] ist“ (2014: 111). Nicht reale Staatsgrenzen, sondern vielmehr Zugehörigkeitsordnungen geraten in den Blick. Migration solle folglich „als Gegenstand von Diskursen, als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 35) untersucht werden. Mit der Migrationspädagogik, deren Perspektive ich in diesem Buch übernehme, lässt sich dies auf pädagogische Kontexte anwenden.

13 Eine solche Stimme stellt Heinrich August Winklers Deutschland-Geschichte mit dem Titel „Der lange Weg nach Westen“ (2000) dar. Das Buch ist laut Stefan Berger von offiziellen deutschen Stellen unterstützt und somit in die Position einer neuen Meistererzählung der Nation erhoben worden (vgl. 2010: 429). Dem monoperspektivischen Erzählbogen eines „Sonderweg[s] with a happy ending“ (ebd.: 432) folgend, arbeite Winkler daran, die deutsche Geschichte als nationale Geschichte zu normalisieren.

Nation und Geschichtsschulbücher

Bildungsmedien sind, wie bereits erwähnt, das Ergebnis von Konstruktionsprozessen, bei denen vielfältige Deutungen und Standpunkte zusammenkommen und miteinander konkurrieren (vgl. Crawford/Foster 2006). Um zugelassen und gekauft zu werden, müssen Schulbücher politische Vorgaben und gesellschaftliche Erwartungen bezüglich der Inhalte und Werte erfüllen, die an jüngere Generationen weitervermittelt werden sollen (vgl. Repoussi/Tutiaux-Guillon 2010: 157). Thomas Höhne bezeichnet das Schulbuch deshalb als „Konstruktorium“ (2003: 45): Weder transportiert es ‚objektives Wissen‘, noch bildet es ‚Wirklichkeit‘ ab, sondern es stellt eine „spezifische Artikulationsform soziokulturellen Wissens“ (ebd.) dar und entsteht in einer „Diskursarena“ (ebd.: 61), in deren Rahmen die „jeweiligen Kräfteverhältnisse [...] ihre Spuren in Form der Bedeutungsselektion“ (ebd.: 45) einbringen.¹⁴ Diese Aushandlung ist laut Peter Gautschi im Produktionsprozess „oft hemmend und gelegentlich störend, [...] aber einer demokratisch gesteuerten Schule angemessen“ (2006: 134).

Das Schulbuch ist häufig als ‚Spiegel‘ seiner Zeit beschrieben worden (vgl. z. B. Anweiler 1973), denn es reflektiere das Wissen, das für einen bestimmten Kontext als relevant oder irrelevant gelte (vgl. Lässig 2010: 200). Dass Schulbücher die „gesamtgesellschaftliche Verfassungs- und Bewußtseinslage“ (Weinbrenner 1992: 50) exakt wiedergeben, wird in dieser Absolutheit jedoch auch angezweifelt. Die Spiegelmetapher nivelliere die vielfältigen, kontingenten Verschränkungen der an der Herstellung von Schulbuchwissen beteiligten Instanzen (vgl. Müller 2021: 481) und ignoriere die didaktisch bedingte Komplexitätsreduktion in diesem Medium (vgl. Heinze 2010: 124–125).¹⁵

Nimmt man die Adressat:innen des Schulbuchs in den Blick, kann Höhnes Begriff ‚Konstruktorium‘ auch anders gelesen werden: Bildungsmedien sind nicht nur Konstrukte, sondern gleichzeitig „Konstrukteure“ (Lässig 2010: 203), denn sie gewährleisten eine gewisse Sozialisation der Bevölkerung, sie vermitteln wirkungsvolle Bilder, modellieren Identitäten und replizieren Machtverhältnisse (vgl. Todorova 1999: 166; Schissler 2009b: 2; Popkewitz 2009: 264–265; 271). Dies gilt in besonderer Weise in Bezug auf die Nation. Ernest Gellner hatte angemerkt, dass die Medien der Moderne ganz allgemein aufgrund ihrer Standardisierung, Verbreitung und einseitigen Kommunikationsrichtung den Kern des Nationalismus verkörpern (vgl. 1983: 127). Das staatliche ‚Imprimatur‘ macht Schulbücher darüber hinaus zu einem

14 Das Schulbuch ist aber gleichzeitig ein „Informatorium“, „Paedagogicum“ und „Politicum“ (Stein 1977: 9; 231–241; 1979: 26ff.) sowie ein „Oeconomicum“ (Bernhard/Brogl 2020: 103).

15 Schulbuchwissen ist didaktisch-pädagogisch aufbereitetes Vermittlungswissen, das mit charakteristischen Handlungsanleitungen sowie einer semantisch-thematischen Strukturierung einhergeht. Zudem ist es auf idealtypische ‚Modelladressat:innen‘ zugeschnitten (vgl. Höhne 2003: 83–84). Es ist also kein genaues Abbild von Gesellschaft.

spezifischen „Instrument politischer Einflussnahme und sozialer Steuerung“ (Lässig 2010: 203).

Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht sind mit der Nation eng verbunden. Allgemein sind Nationalstaaten und Historiografie in historischer Perspektive nur in einem hermeneutischen Zirkel zu verstehen: Nationale Geschichtsschreibung wurde von nationalen Institutionen geprägt und gestaltete ihrerseits die „geistigen Grundlagen“ (Ohliger 2004: 217) der Nation und ihres Staats.¹⁶ Bis heute bewegen sich „Geschichtswissenschaft und -didaktik innerhalb des Diskurses, den sie beobachten“ (Völkel 2017: 34). Nationale Geschichtsnarrative dienen weiterhin dem Fortbestand der Nation, denn diese existiert „nur so lange, wie sie im Bewusstsein der Personengruppen, die mit ihr ‚historisch‘ verbunden sind, präsent [bleibt]“ (ebd.: 39).

Dies spiegelt sich auch in Schule und Bildungsmedien wider. Laut Benedict Anderson setzte der Nationalstaat seit seinen Anfängen in Gestalt des Bildungssystems eine „riesige pädagogische Industrie“ ein und führte eine „systematische historiografische Kampagne“ (1991: 201), um jungen Menschen nationale Lesarten der Vergangenheit beizubringen. Schulbücher waren an das Aufkommen der Nationalsprachen geknüpft und entwickelten sich zum „central medium of national education“ (Sammler 2018: 13). Geschichtsunterricht und seine Bildungsmedien trugen dazu bei, illustre Vergangenheiten, feststehende Territorien, nationale Selbst- und Fremdbilder sowie kollektive Rückversicherungen zu konstruieren (vgl. Schissler/Nuhoglu Soysal 2005: 1).

Gleichzeitig emanzipieren sich Historiografie und Geschichtsunterricht seit dem Ende des 20. Jahrhunderts von den üblichen zentralen Kategorien ‚Nation‘, ‚Nationalstaat‘, ‚Nationalbevölkerung‘ (vgl. Ohliger 2004: 216). Studien zeigen, dass die Vorstellung einer eng mit der Nation verbundenen Schule im Kontext von Globalisierungsprozessen zunehmend unter Druck gerät (vgl. Leiprecht/Steinbach 2015: 8). Das, was aktuell in ‚westlichen‘ Demokratien als Nationalgeschichte unterrichtet werde, sei nicht mehr an ein vorgezeichnetes nationales Narrativ gebunden, sondern entwickle sich hin zu einer „Zähmung“ (Schissler/Nuhoglu Soysal 2005: 5) nationaler Erzählungen. Obwohl Nationalgeschichte weiterhin standardmäßig im Fokus stehe, gingen Geschichtserzählungen schon länger über den nationalen Rahmen hinaus, und zwar in zwei Richtungen: ‚Innerhalb‘ der Nation bewege sich der Trend hin zu mehr Heterogenität und interkulturellem Lernen sowie zu einer stärkeren Hervorhebung des Regionalen. Auf der Ebene ‚über‘ der Nation mache sich eine Tendenz hin zu mehr Globalgeschichte bemerkbar (vgl. bereits

16 Nicht zufällig fallen die Anfänge der Geschichte als Disziplin (wie im Übrigen auch die Anfänge der Pädagogik) in den zeitlichen Kontext der Nationalstaatenbildung zwischen 1750 und 1850 (vgl. Anderson 1991: 194; Berger/Lorenz 2008: 9; Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 97). Nationalgeschichten konstruierten eine ontologische Entwicklung der Nation und suggerierten ein Kontinuum zwischen nationaler Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, was zur politischen Legitimation der Nation beitrug und Gruppenzusammenhalt förderte (vgl. Hobsbawm 2015: 12).

Alavi 1998: 385; Nuhoglu Soysal et al. 2005: 22). Geschichtserzählungen würden in Schulbüchern zunehmend im Rahmen von universell gültigen Menschenrechten und von Verflechtungen kontextualisiert, sie würden feministische und postkoloniale Aspekte integrieren und die Nation in einem transnationalen Rahmen neu positionieren (vgl. Schissler/Nuhoglu Soysal 2005: 3–5).

Nun stellt sich aber auch die Frage, inwiefern das Nationale *trotz* oder *dank* seiner ‚Zähmung‘ in der Schule weiterbesteht. Einige neuere Studien zeigen, dass auch global orientierte Geschichtserzählungen im Unterricht „so erzählt werden [können], dass sie auf das ‚Eigene‘ beschränkt“ bleiben und „der ‚Rest‘ der Welt aus dieser Geschichte ausgeschlossen wird“ (Mielke 2020: 93) bzw. dass monoperspektivische Vergangenheitsdarstellungen sich „hartnäckig [...] halten können, wenn sie von bestimmten Praxisformen unterstützt werden“ (Ahrlichs 2019: 207).

Auch abgesehen von der Frage, wie ‚viel‘ oder ‚wenig‘ Nationales in Geschichtsunterricht und -schulbüchern aktuell vorhanden ist, fällt in der oben zitierten Literatur ein sprachliches Merkmal auf: Häufig werden Formulierungen verwendet, die Intentionalität und Konzertiertheit suggerieren. Doch wie äußert sich im Einzelnen die ‚systematische historiografische Kampagne‘ des Staats? Wer ‚konstruiert‘ welches Schulbuchwissen? In welcher Weise ist Bildungsmedienproduktion von unterschiedlichen Interessen ‚durchdrungen‘? Wie hinterlassen ‚Kräfteverhältnisse‘ dort konkret ihre ‚Spuren‘? Welche der vielen Fäden laufen in den Händen von Schulbuchproduzent:innen zusammen? Wie sind sie an der Entscheidung beteiligt, „*welches Wissen* ins Schulbuch gelangt“ (Höhne 2003: 18, Herv. i. Orig.)?

Begriffliche Entscheidungen

Philippe Kersting schreibt, dass „[d]as Hinterfragen von Geschichten [...] mit dem Hinterfragen der Begriffe [beginnt], mit denen diese Geschichten erzählt werden“ (2011: 63). Dies gilt auch für wissenschaftliche Texte, deshalb reflektiert dieser Abschnitt meine begrifflichen Entscheidungen. Meine Wahl fällt bewusst auf ‚unscharfe‘ Bezeichnungen, die Konstruiertheit und Prozesshaftigkeit signalisieren.

Pluralisierung

In Bezug auf Vielfalt in der Gesellschaft werden u. a. drei verwandte Begriffe verwendet: ‚Pluralisierung‘, ‚Pluralismus‘ und ‚Pluralität‘. ‚Pluralisierung‘ bezeichnet in einem Alltagsverständnis als Pendant zu ‚Homogenisierung‘ die Diversifizierung von Gesellschaft. Gemeint sind sowohl die Vervielfältigung unterschiedlicher ‚Gruppen‘ als auch die innere Ausdifferenzierung dieser ‚Gruppen‘ (vgl. Hochgürtel/Sommer 2021; Pickel et al. 2017). Menschen mit unterschiedlichen Herkunftsn und Zugehörigkeiten leben zusammen, die Parteienlandschaft differenziert sich aus, Homosexualität und Transgender werden zu legitimen Bestandteilen der Gesellschaft. Zudem findet eine Ausweitung von Kontingenzerfahrungen statt, sodass die Identität des Einzelnen immer mehr auf der eigenen Wahl basiert (vgl. Charim

2018). ‚Pluralismus‘ definiert der Duden als eine „innerhalb einer Gesellschaft, eines Staats [in allen Bereichen] vorhandene Vielfalt gleichberechtigt nebeneinander bestehender und miteinander um Einfluss, Macht konkurrierender Gruppen, Organisationen, Institutionen, Meinungen, Ideen, Werte, Weltanschauungen“ (Duden o. J.: Pluralismus). In einer pluralistischen Gesellschaft darf somit – idealtypisch – niemand in der Lage sein, anderen die eigenen Überzeugungen aufzuzwingen; Minderheiten sind gesetzlich geschützt; Diskriminierung ist untersagt; verschiedene Interessen werden anerkannt und befinden sich im Wettbewerb miteinander (vgl. Woyke o. J.: Pluralismus). Als normative politische Idee bedeutet Pluralismus, dass eben diese Koexistenz als erstrebenswert und der Wettbewerb als legitim betrachtet werden (Duden o. J.: Pluralismus). Neben ‚Pluralismus‘ wird aber auch der Terminus ‚Pluralität‘ verwendet, um soziale Vielfalt in Bezug etwa auf Gender, Religion, Herkunft oder Kultur zu beschreiben. Es kann also zunächst festgehalten werden, dass die drei Begriffe Unterschiede aufweisen, Vielfalt aber für alle drei zentral ist.

Einer der Kritiker des Konzepts einer ‚pluralen Gesellschaft‘, Thomas Hylland Eriksen, argumentierte 1992 allerdings, dass „the very concept of a plural society is a contradiction of terms“, denn die Vorstellung einer ‚Gesellschaft‘ impliziere bereits „some form of commonality“ (166), und andererseits sei jede moderne Gesellschaft in einem gewissen Maße vielfältig, sodass der Terminus analytisch unscharf sei. Trotz dieser nachvollziehbaren Kritik sind manchmal jedoch gerade Begriffe notwendig, die Unschärfen und Widersprüchlichkeiten einer sich wandelnden Gesellschaft sprachlich integrieren. In der Schwäche des Begriffs liegt also gleichzeitig seine Stärke. In diesem Sinne verwende ich hier den Begriff ‚Pluralisierung‘, der die Dynamiken und (Macht-)Aushandlungen einer vielfältiger werdenden Gesellschaft umfasst. ‚Pluralisierung‘ signalisiert, dass ‚Pluralismus‘ nicht erreicht, sondern umkämpft ist, zudem markiert dieser Begriff eine Praxis der Konstruktion und „Systematisierung von Verschiedenheit“ (Brandstetter 2020: 58), was über die deskriptive Feststellung von ‚Pluralität‘ hinausgeht.¹⁷

Für gesellschaftliche Vielfalt steht aber auch der Begriff ‚Diversität‘. Dieser umfasst zahlreiche Differenzdimensionen und unterschiedliche politische Positionen, er „means different things to different people“ (Castagno 2014: 2; vgl. auch Ahmed 2012; Vertovec 2012), aber „migrationsgesellschaftliche Realitäten und Transnationalität [bilden stets] bedeutende Referenzpunkte“ (Eggers 2011: 256). Der oben in Bezug auf ‚Pluralisierung‘ erwähnte Machtbezug und die Zentralität von Aushandlungen sind auch im Diversitätsbegriff vorhanden, beinhaltet dieser doch die „Anerkennung der Einzigartigkeit jedes Individuums, aber auch [die] Anerkennung ge-

17 Ähnlich wie Richard Jenkins in seiner Studie zu sozialer Identität (2008) eben nicht statisch „identity“, sondern „identification“ schreibt, habe ich mich nicht für die statischen Begriffe, sondern für den dynamischeren entschieden. Jenkins verweist auf den transaktionellen Charakter von Identität und betrachtet diese nicht als ‚etwas, das man besitzt‘, sondern als ‚etwas, das man tut‘ (vgl. ebd.: 5). Pluralisierung ist in diesem Sinne ebenfalls ‚etwas, das man tut‘.

sellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsstrukturen“ (ebd.). Zusätzlich kommen in Diversity-Ansätzen prominent intersektionale Forschungszugriffe zum Einsatz (vgl. Ahmed 2012: 14; Georgi et al. 2022: 20–21). ‚Diversität‘ hat jedoch im Vergleich zu ‚Pluralität‘ und den erwähnten verwandten Termini eine stärker normative Komponente (vgl. Vertovec 2012: 300), sie ist gekennzeichnet von einer „Sichtweise, die Vielfalt als Ressource interpretiert“ (Eggers 2011: 256) bzw. Differenz als gesellschaftsstärkend betrachtet. Gerade darin liegt die Stärke des Begriffs, aber im Kontext dieser Studie seine Schwäche. Wie ich später ausführen werde, verwende ich die Betrachtung von ‚Migration als Chance‘ hier nicht als Heuristik, sondern unterziehe sie ebenfalls der Analyse. Ich untersuche dabei, welche unmerkten Implikationen es *auch* haben kann, wenn Migration gezielt als ‚Chance‘ betrachtet wird (s. drittes empirisches Kapitel, „Migrationsgeschichte“).

Nationale Schließung

Die Formulierung ‚nationale Schließung‘ markiert auf ähnliche Weise die Dynamik alltäglicher (Re-)Produktionen von Nation. Mit der Herausforderung, einen passenden Begriff für das alltäglich Nationale zu finden, setzt sich Michael Skey wie folgt auseinander:

The terms ‘national identity’ and ‘nationalism’ are more commonly used in the literature, but the first tends toward reification while the second is too politically charged. I would prefer to use the phrase national forms of identification and organization, which indicates dynamism and agency, but it is too unwieldy. Therefore, I use the term nationhood as a shorthand for processes of identification, imagination, enhabitation, organization etc. that are defined (and justified) in national terms (2011: 170).

Auch wenn ‚nationale Schließung‘ ähnlich ‚unwieldy‘ ist, signalisiert diese Formulierung zusätzlich zu Skeys Begriffswahl die tendenzielle Ausrichtung nationaler Identifikationsprozesse. Alternativ verwende ich aber auch ‚Nationalismus‘, mit Michael Billig verstanden als jene Praktiken, durch die etablierte Nationen Tag für Tag reproduziert werden (vgl. 2017: 311).

Natio-ethno-kulturell

Ein weiterer gewollt unscharfer Begriff im vorliegenden Buch ist „natio-ethno-kulturell“ (Mecheril 2003; 2010a). Diese Wortschöpfung verweist auf Konstruktionsprozesse, bei denen Kategorien vermischt und verwechselt werden (vgl. Mecheril 2015/2013). Sie lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die entsprechenden Zugehörigkeitsordnungen „von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen ‚Wir‘-Einheit strukturiert werden“ (Mecheril 2010a: 14).

Charakteristisch für dieses ‚Diffuse‘ sind auch ungeklärte Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Differenzkategorien wie ‚Nation‘, ‚Rasse‘, ‚Kultur‘ und ‚Ethnizität‘. Kulturelle Argumentationen knüpfen beispielsweise an Rassismus an,

wenn ‚Kultur‘ nicht als Begriff mit „Beschreibungs- und Erklärungsfunktionen“ (Mchitarjan 2020: 259) im Alltag verstanden wird, sondern essenzialistisch, „als unveränderliche, wesenhafte Eigenschaft“ (Kalpaka/Mecheril 2010: 87), als homogen, kohärent und zeitlos (vgl. Abu-Lughod 1991: 475).

Ein ‚Verwandtschaftsverhältnis‘ bescheinigt Chris Lorenz zudem den Begriffen ‚Rasse‘ und ‚Ethnie‘. Die Bezeichnungen seien lange Zeit synonym verwendet worden, der Nationalsozialismus habe jedoch ‚Rasse‘ diskreditiert und dem Äquivalent ‚Ethnie‘ zur „Popularität“ (2008: 37) verholten. Anthony Smith (1991) und Jean Tournon (2012) identifizieren jedoch Unterschiede zwischen ‚Rasse‘ und ‚Ethnie‘.

Eine Verknüpfung besteht laut Paul Mecheril und Claus Melter schließlich zwischen der „Logik von Nationalstaaten“ und den „Vereindeutigungspraktiken des Rassismus“, denn beide streben die „Vereindeutigung von Zugehörigkeitsverhältnissen“ an, was sich im Falle des Nationalstaats z. B. in der „weitgehende[n] Verhinderung von Mehrstaatigkeit“ (2010: 161) äußert. Ghassan Hage grenzt Rassismus und Nationalismus jedoch vor allem auf Grundlage einer räumlichen Dimension ab:

[T]here is a dimension of territorial and, more generally, special power inherent in racist violence, that the categories deriving from the concept of ‘race’ cannot themselves encompass. While such practices are ‘informed’ by racist modes of classification, I will maintain that they are better conceived as nationalist practices: practices which assume, first, an image of a national space; secondly, an image of the nationalist himself or herself as master of this national space and, thirdly, an image of the ‚ethnic/ racial other‘ as a mere object within this space (1998: 28).

Nationalismus beinhalte also – anders als Rassismus – ein besonderes (Macht-)Verhältnis zum nationalen Raum. Albert Scherr argumentiert darüber hinaus, dass Diskriminierung aufgrund von Nationalismus nur bedingt mit Diskriminierung aufgrund von Rassismus verglichen werden könne. Mit der Nation seien nicht nur staatliche Migrationsregime verbunden, die Diskriminierung legitimieren, sondern genauso die nationalstaatlich verfasste Demokratie und die Wohlfahrtstaatlichkeit (vgl. 2013: 336). Scherr kritisiert deshalb bestimmte Verkürzungen in der Migrationspädagogik, die sich als rassismuskritisch definiere, dabei aber Spezifika des Nationalen zu wenig berücksichtige:

Auf die fundamentale Paradoxie, dass Nationalstaaten sowohl die zentrale Gewährleistungsinstanz grundlegender Menschenrechte – auch des Rechts auf Bildung – wie zugleich auch Institutionen sind, die Zuwanderungsmöglichkeiten durch Abwehrmaßnahmen und rechtstaatliche Festlegungen interessengeleitet einschränken, wird dort [in der Migrationspädagogik] [...] nur mit einer generellen Problematisierung von Zugehörigkeitsordnungen und darauf bezogenen Reflexionsaufforderungen reagiert, ohne dass hinreichend konkretisiert wird, welche Zugehörigkeitsordnungen unverzichtbar sind und welche nicht (2022: 16).

Dass Diskriminierung aufgrund von Rasse unzulässig ist, Diskriminierung aufgrund von Staatsbürgerschaft jedoch zulässig und allgegenwärtig, müsse differenzierter betrachtet werden, so Scherr (vgl. 2013: 341). Nationalismuskritik könne nicht „analog zur Rassismuskritik, also als eine umfassende Ablehnung, angelegt werden“ (2017: 244). Diese Hinweise nehme ich in der vorliegenden Arbeit zum Anlass, um in migrationspädagogischer Perspektive über das spezifisch Nationale innerhalb des diffusen Natio-ethno-kulturellen nachzudenken.

Nationsandere

Es stellt sich nun die Frage, wie die ‚Anderen‘ der Nation in einer dekonstruktiv orientierten Studie bezeichnet werden sollen, solange es keinen Begriff gibt, der „nationale und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit und -identifikation von Individuen wertneutral beschreibt“ (Foroutan 2010), und solange der Gebrauch von Gruppenbezeichnungen unwillkürlich zur Essenzialisierung tendiert (vgl. Mecheril 2003: 11).

Angesichts des Stellenwerts von ‚Migration‘ in der deutschen Debatte um Pluralisierung verwundert es nicht, dass die von mir interviewten Produzent:innen häufig entlang eben dieser Kategorie Differenz herstellen. Sie sprechen oft von ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘, doch als analytische Kategorie eignet sich dieser vielfach kritisierte Begriff der politischen Praxis nicht. Die Kritik am Wort ‚Migrationshintergrund‘ bezieht sich hauptsächlich darauf, dass es die „Metapher der Migration“ (Utlu 2011: 445), also der Wanderung, und die „Metapher des Hintergrunds“ (ebd.), also der Herkunft, miteinander verbindet und somit Wanderung biologisiert. Der Begriff wurde Mitte der 2000er Jahre offiziell eingeführt, ist aber älter (vgl. Will 2020; Boos-Nünig 1998 zit. nach Machold/Mecheril 2019: 363) und sollte ursprünglich den als diskriminierend geltenden Terminus ‚Ausländer:in‘ ersetzen, gleichzeitig aber zur statistischen Erfassung natio-ethno-kultureller Herkunft und Zugehörigkeit beitragen.¹⁸ Die formelle Definition lautet:

Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges haben (gemäß Bundesvertriebenengesetz) einen gesonderten Status; sie und ihre Nachkommen zählen daher nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt o. J.: Migrationshintergrund).

¹⁸ Inwiefern diese ‚Herkunft‘ und ‚Zugehörigkeit‘ überhaupt statistisch erfasst werden können, ist fraglich (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 18ff.).

Problematisch hier ist, dass der Status als Migrant:in über Generationen weitervererbt wird (vgl. Beauftragte 2015: 24). Die Relevanz des Nationalen in dieser Definition wird zudem darin sichtbar, dass Menschen, die innerhalb eines Staats wandern, nicht als Migrant:in bezeichnet werden, dafür aber Menschen, die selbst nie migriert sind, als Migrant:in markiert werden, wenn ihre Vorfahren ‚andere‘ Staatsangehörigkeiten besaßen. Bezeichnungen wie ‚Migrationshintergrund‘ tragen so zur Aufrechterhaltung natio-ethno-kultureller Differenz bei (vgl. Spielhaus 2012: 98) und markieren die „Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 38).

Es gibt aber zahlreiche alternative Begriffe für die ‚natio-ethno-kulturell Anderen‘, die (auch) in wissenschaftlichen Arbeiten im Umlauf sind. Dazu zählen „Neue Deutsche“ (vgl. Wunderlich 2005; Münkler/Münkler 2016; kritisch Foroutan 2010), „Bindestrichdeutsche“ (vgl. Foroutan 2010; Plamper 2019), „Postmigranten“ (vgl. kritisch Plamper 2019: 13), „Migrationsandere“, „ethnisch andere Subjekte“ oder „Andere Deutsche“ als Kunstbegriffe für hergestellte Andersheit (Mecheril/Teo 1994; Mecheril 2003, 2010, 2014, 2015). Hinzu kommen Selbstbezeichnungen wie „People of Color“ sowie „Deutsche plus“ oder „Plusdeutsche“ (vgl. Plamper 2019: 12). Nicht zuletzt werden Begriffe verwendet, die übliche Zuschreibungspraxen aufbrechen: Anstelle von ‚Migrant:innen‘ oder ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘, wie diese Personen in der Öffentlichkeit oftmals auch fälschlicherweise bezeichnet werden, ist dann die Rede von „als ‚Andere‘ Markierte[n]“ (Römhild 2018), „als Migranten Markierte[n]“ (Spielhaus 2018) bzw. „migrantische[n] oder als solche markierte[n] Subjekte[n]“ (Foroutan 2018).

Da es in der vorliegenden Studie aber um Nation und nicht unmittelbar um Migration geht, sollen die ‚Anderen‘ der Nation in einem ähnlichen Kunstgriff genau so heißen: *Nationsandere*. Sie dienen einem analytischen Zweck und ‚existieren‘ nur im Rahmen dieses Textes (vgl. Mecheril 2003: 11; Brubaker 2010).

Inklusion

Der Terminus ‚Integration‘, der neben ‚Migration‘ gleichsam automatisch mitgesprochen wird, kaschiert oftmals die Erwartung, dass Migrantisierte eine Anpassung an die dominante Lebensform zu leisten hätten (vgl. Geier 2020; Mecheril 2014: 108–109; Geulen 2007: 116; im Bildungskontext s. Gornik 2022).¹⁹ Zudem gilt der

¹⁹ Diese Erwartung findet sich beinahe wörtlich bei Hartmut Esser wieder, dessen Positionen Paul Mecheril und Astrid Messerschmidt als „neoassimilationistisch“ (2013: 137) einstufen. Esser schreibt, dass „sprachliche *Assimilation*“ für die „strukturelle *Integration*“ von Migrant:innen im Aufnahmeland zentral notwendig sei (vgl. 2006: 91, Herv. C.C.), und „[e]thnische Bindungen“ diese Integration „eher [...] behindern“ (ebd.: 102) würden. Essers Argumente zeigen gerade im Kontrast zu jenen Mecherils und Messerschmidts, wie wenig konsensuell dieses Thema (auch) in der Forschung ist, sobald man sich vom „Wunschdenken“ eines bereits eingetretenen „postnationalen Zeitalter[s]“ (Götz 2011: 24; ähnlich Plamper 2019: 326) verabschiedet.

Nationalstaat meistens unhinterfragt als „Bezugsgröße der Integration“ (Stošić/Diehm 2019: 23), wodurch bestimmte Machtunterschiede zwischen Nationsmitgliedern und Nationsanderen naturalisiert werden. Problematisch ist es in diesem Kontext etwa, Migrant:innen ausschließlich unter dem Aspekt ihrer Nützlichkeit für das Aufnahmeland, also als ‚Humankapital‘ zu betrachten (vgl. Kollender/Kourabas 2020; Wodak 2015: 31; Mecheril 2014: 109).²⁰ Das Machtgefälle manifestiert sich aber auch, wenn ‚Andere‘ als Träger:innen spezifischer „Akkulturationsprobleme“ (Karakaoğlu/Doğmuş 2015: 170) festgeschrieben werden.²¹

Aufgrund seiner häufigen Verwendung als abgeschwächte Form von ‚Assimilation‘ sollte der Begriff ‚Integration‘ Jan Plamper zufolge schlichtweg „ausrangiert werden“ (2019: 15). Laut Mai-Anh Boger wiederum hängt es vom jeweiligen Kontext ab, ob ‚Integration‘ als ‚Assimilation‘ oder im Gegenteil als „Kernbegriff widerständiger Forderungen“ (2019a: 41; ausführlich 135ff.) gelesen werden muss.

Zunehmend stehen alternative Begriffe im Gebrauch. ‚Inklusion‘ wird beispielsweise schon länger nicht mehr nur mit ‚Behinderung‘ in Zusammenhang gebracht, sondern auf andere Exklusionskriterien wie Ethnie, Geschlecht, Rasse, Klasse, Gender ausgeweitet (vgl. Alavi/Lücke 2016: 9). ‚Inklusion‘ wird als Perspektive verstanden, „die Heterogenität in all ihren Facetten wahrnimmt, wertschätzt und produktiv nutzt und dabei pädagogisch stigmatisierende Kategorisierungen vermeidet“ (Hinz/Boban 2008: 204), sodass „jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006: 97 zit. nach Alavi/Lücke 2016: 10) wird. Allerdings ist auch ‚Inklusion‘ mittlerweile inflationär und zunehmend unscharf. Mai Anh Boger bezeichnet den Begriff als „leeren Signifikanten“ (2019a: 138), denn man könne mittlerweile „nicht mehr gegen“ ihn sein, dafür aber aus ihm „machen, was man will“ (ebd.). Sie selbst verwendet ‚Inklusion‘ als Synonym für ‚Differenzgerechtigkeit‘ (ebd.: 413). Anders als die Begriffe ‚Anti-Diskriminierung‘ und ‚Nicht-Diskriminierung‘ hebt er die „Vision einer gerecht(er)en Gesellschaft“ (ebd.: 417) hervor. Dieser Begriffsverwendung von ‚Inklusion‘ schließe ich mich an.

20 Argumente in diese Richtung finden sich bei Herfried und Marina Münkler wieder: Die deutsche Gesellschaft sei auf Migration „angewiesen“, wenn sie ihren „materielle[n] Wohlstand“ und die „Leistungsfähigkeit des Sozialstaats“ (2016: 13) aufrechterhalten wolle. Migrant:innen hätten einen „Nutzen [...] für die deutschen Gesellschaft“ (ebd.: 40, Herv. C.C.).

21 Diese ‚Defizitperspektive‘ auf Migrantisierte kritisiert Naika Foroutan wie folgt: Dass „die Bildungslücke bei türkeistämmigen Kindern als migrationsbedingt analysiert“ werde, trage dazu bei, dass essenzialistische Vorstellungen tradiert und „defizitäre Strukturen in der Dominanzgesellschaft“ (2018: 282) übersehen würden. Laut Mai-Anh Boger gibt es aber in der ‚Defizitperspektive‘ möglicherweise auch „Realanteil[e]“ (2019a: 144), es stellt sich allerdings dann die Frage, wie sich diese analysieren ließen, ohne sie „essentialistisch zu fixieren“ (ebd.). Für Erklärungsansätze von ‚Bildungs(miss)erfolg‘ bei Migrantisierten s. Gogolin/Krüger-Potratz (2020: 239ff).

Kapitelüberblick

Theorie: Im folgenden Kapitel identifiziere ich zunächst Potenziale einer poststrukturalistisch-praxeologischen Diskursanalyse zu Nation und Pluralisierung. Dabei nehme ich Nationstheorien auf der Makro- und der Mikroebene in den Blick und verweise auf Möglichkeiten, mit einem praxistheoretischen Ansatz hergebrachte Dichotomien wie etwa jene zwischen konstruktivistischen und ethnosymbolischen Positionen aufzubrechen (Unterkapitel „*Nation in praxistheoretischer Perspektive*“).

Das Unterkapitel „*Pluralisierung in der (Post-)Migrationsgesellschaft*“ fasst sodann Positionen aus der Forschung zur ‚Migrationsgesellschaft‘ bzw. ‚postmigrantischen Gesellschaft‘ zusammen. Das Gemeinsame ist die Betrachtung von Migration als konstitutiv für die Gesamtgesellschaft sowie die Aufmerksamkeit für den Konstruktcharakter natio-ethno-kultureller Unterschiede, für Hybriditäten und Aushandlungsprozesse. Angesichts dieser Übereinstimmung mache ich mir die Perspektive ‚(Post-)Migrationsgesellschaft‘ zu eigen. Ich distanzieren mich gleichzeitig von der Absicht, Dominantes zu irritieren und marginalisierte Stimmen sichtbar werden zu lassen. Stattdessen setze ich mir das Ziel, unbemerkte Selbstverständlichkeiten zu dekonstruieren, seien sie ‚dominant‘ oder ‚widerständig‘.

Ferner diskutiere ich in diesem Kapitel jene theoretischen Ansätze, die die Heuristik für meine empirische Untersuchung bilden. Ihr gemeinsamer Nenner ist es, dass sie Eindeutigkeit und Dichotomie in Frage stellen. Die Analyse von *Positionierungen* (nach Daniel Wrana) erlaubt es, Gegenstandskonstruktionen von und Positionsbezüge zu Nation und Pluralisierung zu analysieren. *Praktiken* (nach Theodore R. Schatzki und Andreas Reckwitz) sind bei der Analyse der Herstellung von Schulbuchwissen im Verlag relevant. Ich beobachte das Handeln der Schulbuchmacher:innen jedoch nicht im Vollzug, sondern analysiere ihr Sprechen als sprachliches Handeln und frage zudem nach dem Knowhow, das sie im Produktionsprozess begleitet. *Non-Kohärenz* (nach John Law) stellt sodann den theoretischen Schritt vom ‚Entweder-Oder‘ hin zu einem ‚Sowohl-als-Auch‘ dar und erlaubt es, *mit* statt *gegen* Spannungen und Unentscheidbarkeiten zu arbeiten. Diese Perspektive vermag es – so mein Argument – auch die Anpassungsfähigkeit von Nationalismus an vielerlei unterschiedliche Kontexte zu erklären. *Dekonstruktion* (nach Jacques Derrida) lenkt schließlich meine gesamte Arbeit unter dem Aspekt der systematischen Infragestellung etablierter Bedeutungen.

Forschungsstand 1: Da diese Studie interdisziplinär ausgerichtet ist und Nationalismusforschung, interkulturelle Erziehungswissenschaft, Bildungsmedienforschung und geschichtsdidaktische Forschung in einen Dialog bringt, müssen auch mehrere Forschungsstände einbezogen werden. Das erste von zwei Forschungsstand-Kapiteln bespricht und kritisiert Dichotomien, die sich in der jüngeren Nationalismusforschung finden lassen (Unterkapitel „*Nation: Dichotomien*“). Hier geht es um Gegenüberstellungen zwischen ‚heißem‘ und ‚banalem‘ Nationalismus, Staatsnation und Kulturnation, ‚bösem‘ und ‚gutem‘ Nationalismus, Top-down- und Bottom-up-Nationalismus sowie Nationalem und Globalem. Dabei stelle ich Bezüge

zum deutschen Kontext und zum schulischen Fokus dieser Studie her. Zum Abschluss des Unterkapitels fasse ich in einem Exkurs die *Debatte zu Globalgeschichte im Geschichtsschulbuch und -unterricht* aus der deutschen Geschichtsdidaktik und Bildungsmedienforschung zusammen, zu der ich einen empirischen Beitrag leiste.

Das Kapitel bespricht ferner Inklusionsansätze und beleuchtet die inhärenten Widersprüche, die damit einhergehen (Unterkapitel „*Pluralisierung: Widersprüche*“). Ich sortiere ausgewählte differenzpädagogische und geschichtsdidaktische Positionen im Raster der „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ von Mai-Anh Boger (2019a). Leitend ist der Gedanke, dass allzu ‚eindeutige‘ Lösungen für Inklusion aufgrund des widersprüchlichen Charakters derselben stets Gefahr laufen, Teildiskriminierung zu fördern. Vor diesem Hintergrund bespreche ich Potenziale der *Migrationspädagogik* für eine dekonstruktive Analyse von Nations- und Pluralisierungskonstruktionen in der Bildungsmedienproduktion. Abschließend fasse ich in einem weiteren Exkurs die *Debatte zu Sprache im Fach Geschichte* zusammen.

Forschungsstand 2: Das Kapitel gibt einen kurzen Überblick über Studien zu Nation und Pluralisierung im Endprodukt Schulbuch (Unterkapitel „*Nation und Pluralisierung im Schulbuch*“), um sich dann dem Forschungsfeld Bildungsmedienproduktion zu widmen. Forschung zur Herstellung von (Geschichts-)Schulbüchern in Verlagen sortiere ich entlang der Spannungsfelder Produktionsschritte – Balanceakte sowie Einschränkungen – Spielräume (Unterkapitel „*Wie entstehen Bildungsmedien?*“). Forschung, die *Produktionsschritte* fokussiert, macht zwar einzelne Etappen der Produktion transparent, fragt allerdings nicht näher nach dem Wie der Herstellungsprozesse. Studien, die sich der *Balanceakt-Metapher* bedienen, untersuchen die Verschränkung der einzelnen Rahmenbedingungen und nehmen Bemühungen auf Verlagsseite in den Blick, ein für alle Beteiligten zufriedenstellendes ‚Spagat‘ zu realisieren. Allerdings wäre hier zu fragen, ob dies ‚alles‘ ist, was Bildungsmedienproduktion leistet. Gibt es nicht auch einen ‚eigenen‘ Beitrag der Produzent:innen zum Schulbuchwissen, der durch die Überbetonung des ‚Balanceakts‘ aus dem Blick gerät? Forschung zu *Einschränkungen* wiederum legt den Fokus auf steuernde Rahmenbedingungen. Sie zeigt, wie Produzent:innen in ihrem Handeln ‚ausgebremst‘ werden. Was hier fehlt, ist der Blick auf die Interventionen von Bildungsmedienmacher:innen jenseits einschränkender Umstände. Studien, die *Spielräume* analysieren, zeigen wiederum, dass die Rahmenbedingungen nicht statisch sind und mitunter auch Potenziale bergen. Unerforscht sind hier jedoch die spezifischen Spielräume, die Produzent:innen in Bezug auf Nation und Pluralisierung in Anspruch nehmen. Abschließend gibt das Unterkapitel „*Bildungsmedienproduzent:innen*“ einen Überblick über Forschungserkenntnisse zu Arbeitsweisen und Spielräumen der einzelnen am Produktionsprozess Beteiligten.

Methode: In Bezug auf den methodischen Aufbau dieser Studie ordne ich zunächst *das Forschungsdesign im qualitativen Paradigma* ein. Dabei setze ich mich mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen qualitativer und post-qualitativer For-

schung auseinander. Sodann bespreche ich *Datengenerierung* und *Codierung* in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse. Im darauffolgenden Abschnitt geht es um die *Verdichtung* des Datenmaterials und die Schwerpunkte, die ich dabei verfolgt habe. Im Unterkapitel „*Interpretation*“ werden u. a. Fragen zur Situierung des Forschungsgegenstands und meiner eigenen Position ‚innerhalb‘ des nationalen Paradigmas und des „Logozentrismus“ (Derrida 1967) diskutiert.

Empirie 1: Das erste empirische Kapitel beantwortet die Frage, wie sich die Produzent:innen in Bezug auf nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung positionieren. Hier steht das Wissen der Interviewten um Nation und Pluralisierung im Mittelpunkt. Das Unterkapitel „*Problematisierungen*“ systematisiert zunächst, was Interviewte unter Nation und Pluralisierung verstehen bzw. entlang welcher Kategorien sie ihre ‚Wir‘- und die ‚Anderen‘-Gruppe(n) im nationalen Raum konstruieren (Abschnitt „*Wer ist ‚Wir‘?*“). Der Abschnitt „*Migrationshintergrund...*“ zeigt, wie sich widersprüchliche Konstruktionen von Nationsanderen überlappen und welche Strategien eingesetzt werden, um natio-ethno-kulturelle Andersheit, aber auch Nicht-Andersheit herzustellen.

Im zweiten Teil des Kapitels geht es um *Positionierungen* der Interviewten zu nationaler Schließung und Pluralisierung. Im Abschnitt „*Bewertungen...*“ nehme ich in den Blick, mit welchen diskursiven Implikationen Interviewte Nationalismus auf Ebene der Politik, der Gesellschaft sowie der Fachwissenschaft und Didaktik ablehnen. Zugleich zeige ich, wie sie gelegentlich in der eigenen Biografie ‚Migrationshintergründe‘ identifizieren. Der Frage, inwiefern den Interviewten zufolge *die Welt(geschichte) aus Nation(al)geschicht(en) besteht*, geht der darauffolgende Abschnitt nach, wobei im Fokus steht, wie Bildungsmedienmacher:innen eine Überwindung des nationalen Paradigmas befürworten und gleichzeitig in demselben gefangen bleiben. Unter der Überschrift „*Woher kommt das ‚Defizit‘?*“ beleuchte ich Differenzherstellungen, die vereinzelt mit einer abwertenden Perspektive auf Nationsandere einhergehen. Viel prominenter ist aber hier die Kritik der Interviewten an der strukturellen Benachteiligung Nationsanderer im Bildungssystem. Mit Ansprüchen, die an Nationsandere und/oder an die Aufnahmegesellschaft gestellt werden, setzt sich wiederum der Abschnitt „*Wer transformiert sich angesichts von Zuwanderung?*“ auseinander: Interviewte erwarten von ‚Anderen‘, dass diese eine ‚Metamorphose in die Aufnahmegesellschaft‘ vollziehen – gleichzeitig formulieren sie den Anspruch, dass die deutsche Gesellschaft sich selbst transformieren müsse. Anhand eines Fallbeispiels hebe ich abschließend hervor, wie prominent Non-Kohärenz nicht nur quer durch das Datenmaterial, sondern innerhalb ein und desselben Interviews vorhanden ist („*Alles ist einfach, bevor es schwierig wird*“).

Empirie 2: Das zweite empirische Kapitel fragt, wie Produzent:innen gesellschaftliche Pluralisierung und nationale Schließung in Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht konstruieren. Hier steht die Fabrikation von *Schulbuchwissen* im Mittelpunkt. Was geben Bildungsmedienmacher:innen an, vor dem Hintergrund von Nationalismus und Pluralisierung mit ihrer Arbeit bewirken zu können? (Unterkapitel „*Potenziale*“). Welche Ziele verfolgen sie, was müssen, sollen, wollen sie

tun? (Unterkapitel „Ziele“). Was tun sie konkret und wie kommt es dabei zur Beharrungskraft des Nationalen? (Unterkapitel „Routinen“). Wie konstruieren sie Pluralisierung in Schulbüchern? (Unterkapitel „Interventionen“). Das Kapitel diskutiert Spannungsverhältnisse zwischen einzelnen Potenzialen, Zielen und Praktiken der Produktion. Es setzt sich mit Spielräumen auseinander, die die von mir interviewten Produzenten digitaler Bildungsmedien, die freien Autor:innen und Herausgeber, aber auch die Redakteur:innen und Redaktionsleiter im Produktionsprozess nutzen. Das Kapitel schlägt das Verb ‚versuchen‘ als Sinnbild für das professionelle Handeln von Bildungsmedienmacher:innen im Kontext nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung vor.

Empirie 3: Aus einer anderen Perspektive setzt sich das dritte empirische Kapitel mit den beiden Forschungsfragen dieser Studie noch einmal auseinander. Hier geht es um die Gestaltung konkreter historischer Themen rund um Nation und Pluralisierung in Bildungsmedien, und zwar *Globalgeschichte*, *europäische Geschichte* und *Migrationsgeschichte*, denen ich jeweils ein Unterkapitel widme. Mithilfe von Beispielen aus den Interviews zeige ich, wie die bisher besprochenen Kategorien (Problematisierungen und Positionierungen zu Nation/Pluralisierung sowie Praktiken der Bildungsmedienproduzent:innen) zusammenhängen. Energische Befürwortung einer Überwindung des nationalen Paradigmas im Geschichtsunterricht durch die Interviewten trifft auf ambivalente Anforderungen an die Produktion, begrenzte praktische Möglichkeiten und systemische Mängel. Interviewte beschreiben sich oft in der Situation, all diese Elemente in ein Gleichgewicht bringen zu müssen, und kritisieren ihre eigenen Ergebnisse als ‚zwangsläufig unzureichend‘. Sie orientieren sich an didaktischen Prinzipien und Fachwissenschaft, um den Schüler:innen Pluralisierung (nichtsdestotrotz) ‚deutlich zu machen‘. Auch konstruieren sie ‚Migration als Chance‘, wobei ich die Frage aufwerfe, inwiefern ein ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ in Bildungsmedien (auch) zum Beharrungsvermögen des Nationalen beitragen kann.

Schlusskapitel: Die Ergebnisse meiner Untersuchung fasse ich insgesamt unter einer Formulierung aus dem Interviewmaterial zusammen. Bildungsmedienmacher:innen befinden sich auf unterschiedlichen Ebenen in Situationen, in denen sie ‚das eine tun und das andere nicht lassen‘, also Pluralisierung in Bildungsmedien einbringen und gleichzeitig (banalen) Nationalismus reproduzieren. Das Kapitel ordnet die Ergebnisse in Debatten zu Nation und Pluralisierung aus den Nationalism Studies, der interkulturellen Erziehungswissenschaft, der Bildungsmedienforschung und der Geschichtsdidaktik in Deutschland ein und wirft einige Fragen auf, an die künftige Studien anschließen könnten. Insgesamt zeigt sich ein vielschichtiges und nicht bereinigbares Spannungsverhältnis zwischen der Schule als Institution des Nationalstaats und der voranschreitenden Pluralisierung der Gesellschaft. Auseinandersetzungen darüber werden auch in der Produktion von Geschichtsschulbüchern ausgetragen.

II Theorie

In dieser Studie frage ich also, wie sich Bildungsmedienproduzent:innen in Bezug auf Nation und Pluralisierung positionieren und wie sie Nation und Pluralisierung in Geschichtsschulbüchern konstruieren. Dabei setze ich mich kritisch mit Binaritäten und Normativität, Eindeutigkeiten und Linearitäten auseinander. Wie ich in diesem Kapitel zeigen werde, kann ein praxeologisch-poststrukturalistischer Ansatz die Verfolgung des Forschungsinteresses erkenntnisgewinnend leiten. Ich habe vier theoretische Ansätze gewählt und miteinander verbunden: Positionierungen, Praktiken, Non-Kohärenz und Dekonstruktion. Bevor ich diese näher betrachte, möchte ich zunächst den Forschungsgegenstand diskurstheoretisch rahmen und einen ersten Blick auf Nationalismusforschung und Forschung zu (Post-)Migrationsgesellschaft werfen, um Anschlusspunkte für meine Studie aufzuzeigen.

Wissen – eine Einordnung

In diskurstheoretischer Perspektive kann der Gegenstand meiner Studie im Dreieck Wissen – Macht – Subjektivität eingeordnet werden (vgl. Angermüller 2014: 22ff.). Den Kern der Studie bilden *zwei Formen von Wissen*:

- Erstens das Wissen der Bildungsmedienproduzent:innen über und um Nation und Pluralisierung. Hier stelle ich die Frage, wie die Interviewten Nation und Pluralisierung, ihre ‚Wir‘- und die ‚Anderen‘-Gruppe(n) *allgemein* konstruieren bzw. problematisieren. Es geht um ein Wissen, das nicht zwingend, aber doch wahrscheinlich auf einer ‚persönlichen‘ Ebene zu verorten ist: Die Interviewten werden nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt und antworten entsprechend, wobei freilich keine ‚eindeutige‘ Trennlinie zwischen diesem Wissen und professionellen Positionierungen gezogen werden kann. Vorsicht ist für die Forscherin jedenfalls geboten, wenn es darum geht, aus dem hier Untersuchten Schlüsse zu ziehen: Es lässt sich keineswegs linear von den Positionierungen der Produzent:innen auf die Inhalte der von ihnen entworfenen Schulbücher schließen. Nicht ‚weil‘ Bildungsmedienmacher:innen nationalistische und/oder pluralistische Positionen vertreten, fallen Schulbücher entsprechend aus.²² Vielmehr gibt dieser Teil der Studie Auskunft darüber, wie Nation und Pluralisierung diskursiv konstruiert werden. Dies ist insofern von Relevanz für die Produktion von Bildungsmedien, als es den diskursiven Hintergrund bildet, vor dem Schulbuchwissen hergestellt wird.
- Zweitens untersucht die Studie das *Schulbuchwissen*, wie Bildungsmedienmacher:innen es konstruieren, unter zwei Schwerpunkten:
 - (i) Ähnlich wie oben fragt die Arbeit, wie die Interviewten Nation und Pluralisierung konstruieren, diesmal jedoch *in Bildungsmedien*. Damit ist explizit eine ‚professionelle‘ Ebene der (Re-)Produktion von Nation und Pluralisierung anvisiert. Interviewte sprechen als Bildungsmedienmacher:innen, sie beziehen sich z. B. auf didaktische Prinzipien und Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft. Auch diese Form von Wissen spiegelt sich aber nicht linear im Endprodukt Schulbuch wider. Vielmehr gibt die Analyse dieses Wissens darüber Auskunft, aus welchen Quellen, mit welchen Bezügen, infolge welcher Überlegungen, in welchen professionellen Konstellationen das als wissenswert Betrachtete zustande kommt.
 - (ii) Die zweite Frage in Bezug auf Schulbuchwissen ist jene nach der Art und Weise, wie Nations- und Pluralisierungskonstruktionen konkret *ihren Weg in die Bildungsmedien finden*. Hier fasse ich Produktionsprozesse ins Auge, allerdings beobachte ich diese nicht im Vollzug, sondern ar-

²² Klaus Lange, und mit ihm Thomas Höhne, hatten bereits vor kausalen Fehlschlüssen in die andere Richtung gewarnt: Von den Bildungsmedien sollte nicht linear auf die Produktionsprozesse oder Produzent:innen geschlossen werden (vgl. Lange 1981: 17 zit. nach Höhne 2003: 24).

beite sie ebenfalls aus dem Interviewmaterial heraus. Ich analysiere dabei auch das Knowhow der Interviewten in Bezug auf die Produktion von Geschichtsschulbüchern, so wie sie es in den Interviews vermitteln. Meine Untersuchung erhebt nicht den Anspruch, *Aussagen über die Produktionsprozesse* zu treffen; stattdessen trifft sie *Aussagen über die Aussagen der Interviewten über die Produktionsprozesse*. Der kausale Schluss von den beschriebenen Praktiken auf das Endprodukt Schulbuch kann auch hier nicht gezogen werden. Allerdings kann im Zusammenspiel der unterschiedlichen Wissensdimensionen ein Bild davon gezeichnet werden, wie Schulbuchmacher:innen ihren Beruf im Kontext von Nation und Pluralisierung einschätzen und ausüben.

Macht hängt mit Wissen eng zusammen, denn „es [gibt] keine Machtbeziehung [...], ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault 1977: 39). Für eine sich pluralisierende Gesellschaft sind Machtaushandlungen besonders relevant (vgl. Duden o. J.: Pluralismus; Brandstetter 2020: 58), denn die Frage nach Macht ist verbunden mit jener nach Handlungsmöglichkeiten, Ressourcenverteilung und (Nicht-)Thematisierungen (vgl. Messerschmidt 2009). Prominent zeigt sich Macht in Gestalt von Definitionsmacht überall da, wo es um Zugehörigkeit geht (vgl. ebd.; Foroutan 2018). Ergänzend zur Frage nach dem Wissen analysiert diese Studie deshalb auch jene nach der Macht, und fragt:

- (i) Aus welcher hierarchischen Machtposition innerhalb nationaler Zugehörigkeitsordnungen sprechen die Interviewten? Aus welcher Machtposition heraus stellen sie Differenz her und treffen sie Aussagen zu natio-ethno-kulturell ‚Anderen‘? Welche Machtposition rechnen sie diesen ‚Anderen‘ zu?
- (ii) In welcher Machtposition verorten sich Bildungsmedienmacher:innen im Produktionsprozess, sprich: Wie weit reicht ihre professionelle Handlungsmacht? Inwiefern und wie schaffen und nutzen sie laut eigener Aussage Spielräume im Verlag?

Die Frage nach den *Subjektpositionen* ist hier insofern wichtig, als die Interviewten sich in Bezug auf die geäußerten Konstruktionen und Problematisierungen von Nation und Pluralisierung positionieren und sich als Subjekte damit in Verhältnis setzen. Wie ich später ausführen werde, ist dies Bestandteil der Analyse von Positionierungen in Differenzsetzungen, wie sie von Daniel Wrana (2015) vorgeschlagen wird.

Nation in praxistheoretischer Perspektive

Die großen theoretischen Beiträge zum Thema Nation von Ernest Gellner bis John Hutchinson unterscheiden sich hauptsächlich in der Frage danach, inwiefern die Nation vollständig ‚gemacht‘ ist oder auf einem ethnischen Kern beruht. Diese Studie fragt aber nicht danach, was Nation ‚ist‘ (und noch weniger, ob sie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ist), sondern konzentriert sich darauf, was Nation für die 17 Interviewten zum Zeitpunkt ihres Sprechens ist bzw. wie sie in ihrem Sprechen hervorgebracht wird. Um dies herauszuarbeiten, bietet sich ein praxeologisch-poststrukturalistischer Ansatz an, der diskursive Praktiken betrachtet.

Ein solcher Ansatz bringt ein spezifisch praxistheoretisches ‚Verdienst‘ mit sich, und zwar, dass er Dichotomien aufzubrechen vermag, die beispielsweise in den Nationalism Studies vorkommen. Nationalismusforschung wird in der Regel einer Makro- bzw. einer Mikroebene zugeordnet. Sie befasst sich *entweder* mit der Ebene der Strukturen, Systeme, Institutionen *oder* mit der Ebene des individuellen Agierens und der persönlichen Relevanzen. Insbesondere aktuelle Forschung in der Nachfolge von Benedict Anderson (1991 [1983]) und Michael Billig (1995), an die ich hier anschlieÙe, rechnet sich der letztgenannten Ebene zu. Doch auch wenn die Differenzierung zwischen einer Makro- und einer Mikroebene zweifelsohne ihre Berechtigung hat (vgl. Smith 2008), gibt es praxeologisch betrachtet eine einzige Ebene, auf der sich das Soziale abspielt: jene der Praktiken (vgl. Schatzki 2016: 32). In der Praxistheorie wird die Unterscheidung zwischen ‚Makro‘ und ‚Mikro‘ aufgebrochen, was die Möglichkeit eröffnet, Strukturen und Institutionen (hier: Bildungssystem, Schulbuchproduktion) und individuelles Agieren (hier: der Schulbuchmacher:innen) zusammenzudenken.

Von diesem praxeologischen Standpunkt aus können unterschiedliche Theorien zu Nation und Nationalismus auf Gemeinsamkeiten hin gelesen werden, auch wenn die Ursprünge der Nation dort jeweils anders erklärt werden. Den divergierenden Theorien scheint eben gemeinsam zu sein, dass sie implizieren, Nation entstehe und bestehe (auch) infolge eines Tuns (vgl. Wodak 2006: 105–106). Ganz gleich, woher die Nation kommt: Um entstehen und bestehen zu können, muss sie hervorgebracht und reproduziert werden. Dies veranschaulichen die folgenden zwei Abschnitte, die wichtige Strömungen in der Forschung zu Nation und Nationalismus zusammenfassen. Ich unternehme dabei den Versuch, aus einem praxistheoretischen Blickwinkel die Dichotomien ‚Makro-/Mikroebene‘ sowie ‚konstruktivistisch/ethnosymbolisch‘ aufzubrechen.

Nationalismusforschung auf der Makroebene

In einem Beitrag von 2008 systematisiert Anthony D. Smith Forschung zu Nation und Nationalismus auf der Makroebene. Er zeigt, dass diese meist sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschung erst knapp ein Jahrhundert alt ist und einen ersten Höhepunkt um die 1980er Jahre erreichte (vgl. 563). Ernest Gellner (1983), John Armstrong (1982), John Breuilly (1995 [1982]), Benedict Anderson (1991 [1983]),

Eric Hobsbawm und Terence Ranger (1983) sowie John Hutchinson (1987) und auch Smith selbst (1986) publizierten in dieser Zeit ihre Studien zum Thema Nation. Sämtliche Arbeiten verorten ihren Gegenstand auf der Ebene der Gesamtgesellschaft und skizzieren laut Smith eine umfassende Darstellung, ein „grand narrative“ (2008: 563). Die einzelnen Positionen unterscheiden sich zwar hinsichtlich der Definition, der Essenz und des Alters der Nation. Gemeinsam ist ihnen jedoch die Frage, wie es dazu kam, dass die Welt in Nationen aufgeteilt und der Nationalismus zur „vorherrschenden Ideologie der Moderne“ (ebd.) wurde.

Theoretiker, die der modernistischen bzw. konstruktivistischen Denkschule zugeordnet werden, argumentieren dabei, dass der Nationalismus die Nationen begründet habe und nicht umgekehrt. Der Titel von Andersons „Imagined Communities“ lautet in der deutschen Übersetzung nicht zufällig „Die Erfindung der Nation“ (1998; ähnliche Positionen vertreten Gellner 1983: 55; Hobsbawm 1990: 10). Diese Wissenschaftler gehen davon aus, dass die Nation als moderne Form der Zugehörigkeit ein Ergebnis staatlicher Politik und der Bestrebungen von Eliten sei. Wer hingegen von einer Essenz der Nation ausgehe, naturalisiere Merkmale, die ‚gemacht‘ seien (vgl. Lorenz 2008: 41). Es sei der Nationalismus, der sich kulturell homogenisierend auswirke und Bürger:innen loyalisiere. Nation sei auf diese Weise nach und nach zum „am universellsten legitimierten Wert im politischen Leben unserer Zeit“ (Anderson 1991: 3) erhoben worden. Auch Eric Hobsbawm zufolge ist Nation etwas völlig Neues, sie basiert auf einer „erfundenen Tradition“ (2015: 1), die künstlich einen Bezug zu passenden historischen Ursprüngen herstellt und sich den Anschein von Kontinuität gibt. Es bedürfe stets eines konzertierten staatlichen Eingriffs, um Nationen zu erschaffen, denn protonationale (ethnische, sprachliche) Elemente reichten nicht aus. Hobsbawm impliziert, dass es solche protonationale Gemeinschaften durchaus gibt – nur sieht er zwischen diesen und der Nation keine notwendige Verbindung. Ernest Gellner hebt seinerseits hervor, dass es sich bei der Nation um die bewusste Erschaffung einer radikal neuen Kultur handle, die sich als alt präsentiere (vgl. 1983: 57). Er streitet die Existenz kultureller Gemeinschaften über lange Zeiträume nicht per se ab, geht aber von einer vornationalen Vielfalt parallel existierender Formationen aus, von denen eine bewusst herausgegriffen und ausgestaltet werde. In dieser Denktradition definiert später auch Christian Geulen Nationalismus als „kontinuierliche Praxis der politischen Gemeinschaftsimagination, als immer wieder neue Konstruktion einer gedachten Ordnung und als Erfindung kollektiver Traditionen“ (2004: 451; ähnlich Langewiesche 2000: 24).

Betrachtet man nun die Art und Weise, wie die eben erwähnten Wissenschaftler den Konstruktorcharakter der Nation sprachlich fassen, fallen viele Verben auf, die auf ein Tun verweisen: Nationalismus habe die Nation ‚begründet‘, Nation sei ‚erfunden‘ worden, Eliten hätten Nation zum ultimativen Wert ‚erhoben‘, man habe Bezüge zu historischen Ursprüngen ‚hergestellt‘, der Staat habe konzertiert ‚eingegriffen‘, eine radikal neue Kultur sei ‚erschaffen‘ worden. Dies lädt zu einer praxeologischen Untersuchung darüber ein, mittels welcher Praktiken die Nation konkret

‚erschaffen‘ wird, wer in welcher Weise historische Bezüge ‚herstellt‘ oder wie das ‚Eingreifen‘ des Staats genau vollzogen wird.

Einen Anschluss für praxistheoretische Analyse bieten aber auch Nationstheorien, die von einer kollektiven ethnisch-kulturellen Identität als Kern der Nation ausgehen. Anthony D. Smith beispielsweise stimmt den Konstruktivist*innen zu, dass Nation vor allem durch ihre territoriale, rechtliche und ökonomische Einheitlichkeit ein Phänomen der Moderne sei (vgl. 1991). Er kritisiert jedoch den Modernismus Hobsbawms und Gellners als zu „radikal“ (2001: 9) und betont die „ethnosymbolischen“ (1991: 25) Grundlagen der Nation. Zusammen mit John Hutchinson argumentiert Smith, dass Abstammungsmythen, Symbole, gemeinsame historische Erinnerungen, Kultur, Sprache, Traditionen und die Verbundenheit zu einem Territorium die Grundlage für ethnische und auch nationale Gemeinschaften bilden (vgl. 1996: 6–7). Zugleich räumt er ein, dass es problematisch sei, zwischen Ethnie und Nation eine zwingende Chronologie zu zeichnen, erstere also ausschließlich vormodern, letztere ausschließlich modern einzustufen. In Wirklichkeit gebe es sowohl vormoderne Nationen als auch gegenwärtige Aushandlungen von Ethnizität. Doch eben aufgrund der auch in ‚westlichen‘ Nationen bis heute fortdauernden Zentralität des ethnosymbolischen Kerns seien multikulturell ausgerichtete Politiken nicht in der Lage, sich endgültig durchzusetzen. Kultur, Mythen, Symbole der dominanten Ethnie seien für die Nation weiterhin bestimmend (vgl. Smith 2006: 179; s. auch Chernilo 2011).

Die Rede von einem ‚ethnosymbolischen Kern‘ der Nation suggeriert, praxistheoretisch gelesen, große Stabilität – es stellt sich aber die Frage, wie dieser ‚Kern‘ zustande kommt. Abstammungsmythen und Symbole müssen hervorgebracht und sedimentiert werden, um über Jahrhunderte hinweg Bestand zu haben, historische Erinnerungen sind von Prozesshaftigkeit gekennzeichnet und entstehen im und durch den Akt des Erinnerns, und Kultur, Sprache, Traditionen, Ortsverbundenheit werden in Praktiken realisiert bzw. repliziert, sie erfahren aber auch Modifikationen.

Insofern ist die Frage, ob Nationen einen ethnosymbolischen Kern ‚haben‘ oder vollständig Konstrukte ‚sind‘, in der Nationalismusforschung berechtigterweise von großer Bedeutung – in dieser Studie ist sie aber nebensächlich. Die Frage hier ist, wie ein nationales ‚Wir‘ von den Interviewten in diskursiven Praktiken hervorgebracht wird, wie *sie* also Nation konstruieren, inwiefern Nation für *sie* ein Konstrukt oder eine Essenz (oder beides – oder keins) darstellt und wie sich die (Re-)Produktion von Nation auf Ebene *ihrer* Praktiken übersetzt. Diesem Forschungsfokus entspricht die konstruktivistisch orientierte Nationalismusforschung auf der Mikroebene, von der im nächsten Abschnitt die Rede ist.

‚Banaler‘ und ‚alltäglicher‘ Nationalismus auf der Mikroebene

Ab Mitte der 1990er Jahre dominiert in den Nationalism Studies der konstruktivistische Ansatz: Nation wird nun als „vorgestellte politische Gemeinschaft“ (Anderson 1991: 6) aufgefasst und als „relationales, prozessuales, dynamisches“ (Brubaker

2010: 35) Konstrukt analysiert, an dem ontologisch nichts zwingend ist (vgl. Parekh 1999: 309). Gleichzeitig findet eine Fokusverschiebung von den makroanalytischen Studien hin zur „Mikroebene“ (Smith 2008) statt.

Das Buch „Banal Nationalism“ (1995) von Michael Billig ändert dabei paradigmatisch die Fragestellungen, die an den Gegenstand Nation gerichtet werden (vgl. Skey/Antonsich 2017a: 2). Das Neue ist, dass Billig über Nation nicht von deren Ursprüngen her nachdenkt, sondern von der Gegenwart aus. Er verlagert den Forschungsfokus von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen, die die Entstehung von Nationen beeinflussten, hin zur alltäglichen Reproduktion etablierter Nationen. Billig betrachtet es als „ideologische Blindheit“, wenn das Etikett ‚nationalistisch‘ lediglich auf jene Politiken angewandt wird, die auf die gewaltsame Veränderung von Staatsgrenzen abzielen, nicht aber auf jene, die routinemäßig diese Grenzen aufrechterhalten (vgl. 2017: 310–311). Eine zentrale Erkenntnis seiner Studie ist, dass die Symbole der Nation in gefestigten Nationalstaaten derart allgegenwärtig sind, dass sie für selbstverständlich gehalten und folglich übersehen werden. Um jene Prozesse und Praktiken zu bezeichnen, durch die Nationen Tag für Tag reproduziert werden, führt Billig den Begriff ‚banaler Nationalismus‘ ein. Dieser Nationalismus sei insofern eine Ideologie, als er auf der Annahme basiere, dass die Welt aus Nationen bestehe; diese Annahme sei mittlerweile derart etabliert, dass sie weltweit keiner Begründung mehr bedürfe (vgl. Billig 1995: 37). Damit einhergehend kritisiert Billig auch die ‚banale‘ Vorstellung, dass jeder Mensch in der Welt der Nationen *einer* bestimmten Nation angehöre. Dies sei eine Fiktion, diene heute aber als zentraler Vorwand für Ausgrenzung (vgl. 2017: 317).

Billigs Buch inspirierte eine Reihe von Studien, die „issues of representation, contestation and localized meaning-making“ (Skey 2009: 333) auf der Mikroebene behandeln. Einen Überblick gebe ich im Forschungsstand 1, wo ich auch Bezüge zum schulischen Kontext herstelle.²³ Vorweg möchte ich aber bereits festhalten, dass alltägliche Repräsentationen, Infragestellungen und Bedeutungsstiftungen rund um Nation, also jene Aspekte, die Billigs Werk laut Michael Skey in den Mittelpunkt rückt, in der Institution Schule und im Geschichtsunterricht in besonderer Weise präsent sind. Zudem ist das Bildungssystem als Ganzes vom Nationalstaat geprägt. Über die Schule wird Nationales auch in demokratischen, liberalen, pluralen Gesellschaften weitertradiert (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 95) und Geschichtsschulbücher sind in dieser Frage nie „neutral“ (Foster/Crawford 2006: 1).

23 Dass es keine deutsche Übersetzung von Billigs Buch gibt, ist eine Leerstelle, die die vergleichsweise geringe Rezeption dieser Debatten in der deutschsprachigen Nationalismusforschung erklärt.

Pluralisierung in der (Post-)Migrationsgesellschaft

Nation kann aber nur sehr bedingt ohne die Nationsanderen untersucht werden, mit denen sie relational verbunden ist (vgl. Lorenz 2008: 25). Wie Aleida Assmann feststellt, ist der Umgang mit Nationsanderen je nach Selbstverständnis der Nation unterschiedlich (gerecht), etwa ausgrenzend, assimilierend, tolerant oder affirmativ (vgl. 2020: 28). Dies macht freilich einen gewaltigen Unterschied. Das Gemeinsame aber ist die Konstruktion nationsfremder ‚Anderer‘, von denen sich das nationale ‚Selbst‘ unterscheidet (vgl. Eriksen 1992: 67). Laut Richard Jenkins genügt schon die Mitgliedschaft in einer ‚Gruppe‘, um Nichtmitglieder auszuschließen (vgl. 2008: 112). Zygmunt Bauman (2017a: 90; 104) und Anthony P. Cohen (1985: 115) argumentieren, dass Gegenüberstellungen wie ‚zugehörig/unzugehörig‘ zu den zusammenschweißenden Mechanismen aller Nationen gehören. Dabei reflektieren Selbst- und Fremdbilder gegebene Verhältnisse und generieren sie gleichzeitig, so Maria Todorova (vgl. 1999: 163).

Doch wie wird diese Relationalität von Nation und Nationsanderen im Einzelnen ausgestaltet? Wie werden Nationsandere im Bildungskontext ‚hervorgebracht‘? Wie werden Unterschiede ‚betont‘, Nichtmitglieder ‚ausgeschlossen‘, Gruppen ‚zusammengeschweißt‘? Wie werden Menschen diskursiv ‚integriert‘ oder ‚segregiert‘? Und mit welchen pädagogischen Konsequenzen? (vgl. Calhoun 2017; Skey 2011).

Wichtig (auch) an dieser Stelle ist es, nicht ins Normative abzugleiten: Dass ‚Anderer‘ hervorgebracht werden, ist nicht ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern zunächst ein Merkmal des menschlichen Lebens in Gemeinschaften. Problematisch ist nicht, dass zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ unterschieden wird, sondern dass dieses „*dialektische* Verhältnis“ oftmals auf ein „*oppositionelles*“ reduziert wird (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 100, Herv. i. Orig.).

Migrationsgesellschaft

Im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland sind bezüglich der natio-ethno-kulturell sich pluralisierenden Gesellschaft vor allem zwei Begriffe im Umlauf: ‚Migrationsgesellschaft‘ und ‚postmigrantische Gesellschaft‘. Sie ersetzen gezielt ältere Begriffe wie ‚Einwanderungsgesellschaft‘ und ‚Zuwanderungsgesellschaft‘, die eine Unidirektionalität von Migration und eine Addierbarkeit geschlossener ‚Gruppen‘ suggerieren.

Unter ‚Migrationsgesellschaft‘ fasst Paul Mecheril eine Gesellschaft, für die Migration ein konstitutives Paradigma darstellt. Migration betrifft in dieser Perspektive nicht allein diejenigen, für die Wanderung biografisch relevant ist, sondern transformiert die gesamte soziale Wirklichkeit (vgl. 2010a: 11). Für eine derartige Gesellschaft ist natio-ethno-kulturelle Differenz kennzeichnend bzw. „die Anwesenheit unterschiedlicher [...] Gruppen und Gruppierungen, ihre[r] Lebenspraxen und Ansprüche, Überlagerungen zwischen diesen Gruppierungen sowie Mischungen und natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten“ (ebd.: 16). Ein Bestandteil von Migrationsgesellschaft ist somit die ‚hybride‘ Zugehörigkeit, die sich nicht in ein

binäres Schema integrieren lässt – die „(Möglichkeit der) Gleichzeitigkeit von Verbundenheit und Zugehörigkeit zu mehreren natio-ethno-kulturellen Kontexten“ (Mecheril 2014: 110). Schließlich ist Migrationsgesellschaft für Mecheril eine Gesellschaft, für die „Unterschiede und Unterscheidungen“ (ebd.: 12) sowie die „Irritation von Zugehörigkeitsverhältnissen“ bedeutsam sind, wobei Differenzen nicht als natürlich gegeben betrachtet werden, sondern als „politisch, kulturell, juristisch und in Interaktionen [...] immer wieder hergestellt“ (ebd.: 13).

Postmigrantische Gesellschaft

Der Begriff ‚postmigrantisch‘ geht auf die Theaterintendantin Shermin Langhoff zurück. Sie machte 2008 darauf aufmerksam, dass die auf Pluralisierung bezugnehmenden Produktionen ihres Hauses nicht als ‚migrantisch‘ zu verstehen seien, sondern die aktuelle *deutsche* Gesellschaft und Kultur in den Blick nehmen (vgl. Langhoff 2011). Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Raum haben insbesondere die Arbeiten von Naika Foroutan den Begriff seither komplementär zu ‚Migrationsgesellschaft‘ etabliert.

Wie in der Perspektive ‚Migrationsgesellschaft‘ spielen auch in der ‚postmigrantischen Gesellschaft‘ die Konstruiertheit von Differenzen sowie die fortwährende „Hybridisierung und Pluralisierung“ (Foroutan 2018: 269) eine zentrale Rolle. Ähnlich richtet sich die Analyse auch hier auf „die Dynamik des Wandels und die Folgen der Transformationsprozesse für die gesamte Gesellschaft“, wobei die „Fixierung auf ‚die‘ Migrant_innen als vorrangige Adressat_innen von Integration“ (ebd.: 285) aufgebrochen wird.

Analysen in postmigrantischer Perspektive zielen zudem expliziter darauf, hegemoniale Ordnungen zu irritieren: Laut Foroutan ist der Begriff als „*subversiver* Verweis auf die Fluidität von Kultur“ (ebd.: 269, Herv. C.C.) zu verstehen, während Erol Yildiz ihn als „*politische* Perspektive“ betrachtet, die dominante Verhältnisse zu *provokieren* vermag“ (2018: 21, Herv. C.C.). Eine postmigrantische Sichtweise macht Yildiz zufolge „marginalisierte Wissensarten sichtbar“, sie konterkariert nationale Mythen, öffnet den Weg für ein „neues Geschichtsbewusstsein“ (ebd.) und macht „Migration zum Ausgangspunkt des Denkens“ (ebd.: 31).

Abgesehen von semantischen Differenzen gibt es zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen den Perspektiven der ‚Migrations-‘ und der ‚postmigrantischen Gesellschaft‘.²⁴ Dies geht so weit, dass mittlerweile die Wortschöpfung ‚(Post-)Migrationsgesellschaft‘ verwendet wird (vgl. Knigge/Steinbacher 2019; Gomolla 2023). Auch

24 In einer Kritik an der Bezeichnung ‚postmigrantisch‘ bemängelt Paul Mecheril die im Präfix ‚post‘ enthaltene „Suggestion, migrantische Phänomene gehörten empirisch eher einer [...] Vergangenheit an“ sowie die „normative Botschaft, das Migrantische sei etwas, von dem sich abzusetzen angeraten sei“ (2014). Der Begriff reproduziere ferner den abfälligen Blick einer nicht-migrantischen Mehrheit auf eine migrantische Minderheit (vgl. ebd.). Darauf antworten Viola B. Georgi, Martin Lücke, Jo-

machen sich neuere Studien das Konzept der Migrationsgesellschaft zu eigen und wenden es „in postmigrantischer Perspektive“ (Georgi et al. 2022: 16) an. Daran anknüpfend greife ich im Folgenden den gemeinsamen Nenner der beiden sowie den zusammengesetzten Begriff auf.

Methodisch kann eine „postmigrantische Gesellschaftsanalyse“ laut Foroutan in einem Dreischritt entlang der Kategorien ‚Anerkennungs- und Aushandlungsprozesse‘, ‚Allianzen und Antagonisten‘ sowie ‚Ambivalenzen‘ aufgebaut werden (vgl. 2018: 288; 2019). Doch auch wenn der Fokus meiner Studie gerade auf Dekonstruktion von Aushandlungsprozessen rund um Nation und Pluralisierung in Bildungsmedien (s. zweites und drittes empirisches Kapitel) bzw. auf Ambivalenzen (s. erstes empirisches Kapitel) liegt, greife ich bewusst nicht deduktiv auf das von Foroutan vorgeschlagene Modell zurück und mache mir die normative Komponente dieser Perspektive auch nicht ganz zu eigen – nämlich Dominanz zu irritieren, Marginalisierte(s) sichtbar zu machen und Migration als Ausgangspunkt des Denkens zu betrachten (s. auch Methodenkapitel). Vielmehr lasse ich mich von der Perspektive ‚(Post-)Migrationsgesellschaft‘ inspirieren, um Selbstverständlichkeiten systematisch zu dekonstruieren – seien sie ‚national‘, ‚plural‘ oder beides.

Im Folgenden skizziere ich nun die theoretische Rahmung meiner Studie. Sie erlaubt es, Praktiken der Problematisierung und der Positionierung sowie Praktiken der Herstellung von Schulbuchwissen dekonstruktiv zu untersuchen.

Positionierungen

Die Analyse von Positionierungen (positionings) entstammt der anglo-amerikanischen discursive psychology (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 168) und wird auch in der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung, insbesondere der interkulturellen Erziehungswissenschaft, betrieben und weiterentwickelt.²⁵ Für die Untersuchung der Konstruktion von Nation und Pluralisierung sind Positionierungen eine wertvolle Heuristik, denn, wie Paul Mecheril und Saphira Shure zeigen, können Zugehörigkeitsverhältnisse insgesamt als „Positionierungs- und Depositi-

hannes Meyer-Hamme und Riem Spielhaus, dass das Präfix ‚post‘ eine Distanzierung nicht von Migration, sondern von der Wahrnehmung der Migration „als Bedrohung, Verfremdung und Ausnahmezustand“ (2022: 18) beabsichtige. Die „Irritation“, für die der Begriff Sorge, sei gewollt, um mit dem „hegemoniale[n] Sprechen über Migration“ (ebd.) zu brechen.

25 Exemplarisch: Melter (2005) zum Umgang von Pädagog:innen mit Zugehörigkeitsfragen Jugendlicher; Mecheril/Rose (2014) zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen im Bildungskontext; Helsper et al. (2014) zu ‚Elite‘ und ‚Exzellenz‘ im Gymnasium; Thon et al. (2018) zu Differenzdiskursen und Positionierungen von Eltern und Fachkräften in Kindertagesstätten; Fabel-Lamla et al. (2019) zu Sozialarbeit in inklusiven Schulen; Stošić/Rensch (2020) zu Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen; Carnicer/Fürstenau (2021) zu transnationaler Mobilität, Bildung und sozialer Positionierung; Rülmann (2023) zu Rasse, Sprache und Subjektpositionen.

nierungsakte“ (2015: 111) verstanden werden. Dabei kann jede sprachliche Interaktion „positionierungsrelevant“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 171) sein. Positionierungen sind in unterschiedlichsten Äußerungsformen zu finden, z. B. Narrationen, Argumentationen und Differenzsetzungen (vgl. Wrana 2015: 130). Letztere Form ist in dieser Studie zentral, geht es doch um die Herstellung von Unterschieden.

Allgemein werden Positionierungen als „interaktive sprachliche Handlungen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 171) definiert, mittels derer Menschen sich selbst und andere „als Personen her- und darstellen“ (ebd.: 168). Die Forschung differenziert zwischen Selbstpositionierungen (im sozialen Raum für sich selbst eine Position einnehmen) und Fremdpositionierungen („Anderen“ eine soziale Position zuweisen) (vgl. ebd.: 168–169). Diese beiden Ausprägungen sind nur als analytische Werkzeuge derart klar voneinander unterscheidbar.

Die Perspektive der Positionierung wirft die Frage auf, wie sich darin das Verhältnis zwischen Strukturen und Agency gestaltet. Die Subjektposition wird dabei in der Forschung oftmals an einer Verbindungsstelle zwischen Struktur- und Handlungstheorie verortet. So schreibt Floya Anthias von ‚Positionalität‘ als Schnittstelle zwischen Positionierung (Prozess bzw. Praxis) und Position (Ergebnis bzw. Struktur) (vgl. 2008: 15).²⁶ Aus einem anderen Blickwinkel subsumiert Daniel Wrana unter ‚Positionierung‘ jedoch folgende zwei Aktivitäten: Man könne eine Position einnehmen, „indem man eine ganz eigene Auffassung vertritt“ (was in der obigen Logik eher ‚der Agency‘ entsprechen würde), genauso könne man aber „eine bereits vorgängig existente, von anderen geprägte Auffassung“ (2015: 123) vertreten (was ‚der Struktur‘ den Vorrang geben würde). Beides ist Wrana zufolge als ‚aktiv‘ zu betrachten, weshalb eine binäre Unterscheidung ‚aktiv/passiv‘ für eine Positionierungsanalyse nicht geeignet sei. Im Gegenteil: Erst „die Weigerung gegen diese Binarität“ (ebd.: 124) ermögliche präzisere Erkenntnisse.

Wrana erarbeitet eine poststrukturalistisch-praxeologische Vorgehensweise, die weder Strukturen (im Diskurs vorgegebene Positionen) noch Agency (Handlungsmacht der Akteur:innen) in den Fokus nimmt, sondern den Akt der Positionierung als Praxis „im Vollzug“ (ebd.: 124) betrachtet. Er folgt der Perspektive Foucaults (1981), dass „das Subjekt seine Autorität und seine Handlungsmöglichkeiten [den] sozialen Praktiken“ (Wrana 2015: 125) verdankt. Der Vollzug diskursiver Praktiken der Positionierung produziere zugleich Position und Subjektstatus, woraus Wrana für die Analyse Folgendes ableitet:

Wenn [...] in den Blick rücken soll, wie eine Position zu einer Thematik eingenommen wird, dann muss gleichzeitig in den Blick rücken, wie diese Thematik in der Aussage

26 Zu ‚Agency‘ zwischen Struktur- und Handlungstheorie s. auch Emirbayer/Mische (1998); Scherr (2012); empirisch in Bezug auf Bildung in der (Post-)Migrationsgesellschaft s. Georgi et al. (2022).

konstruiert wird. Die Positionierung zu ‚etwas‘ setzt voraus, dass dieses ‚etwas‘ als Problem oder Sachverhalt entworfen wird (ebd.: 128).

Wrana differenziert in der Analyse von Positionierungen insofern zwei Momente: Gegenstandskonstruktion und Positionsbezug. Im Vollzug sind die zwei Dimensionen untrennbar miteinander verbunden, analytisch können sie jedoch separat betrachtet werden (vgl. ebd.: 136).

Die Konstruktion des Gegenstands bezeichnet Wrana als ‚Problematisierung‘. Der eigentliche Bezug einer Position, bei dem der:die Sprecher:in sich zum konstruierten Gegenstand verhält, setzt sich wiederum daraus zusammen, dass „(1) die [...] entworfene Wissenskonstruktion behauptet oder verworfen [wird], (2) die damit aufgerufenen Wissensordnungen als gültig, illegitim etc. postuliert [werden] und (3) die artikulierende Akteur_in in Relation zu diesen Wissensordnungen subjektiviert [wird]“ (ebd.: 128). Hinzu kommt, dass der:die Sprecher:in implizit einen Appell an die Adressat:innen richtet, „diese Positionierung mitzuvollziehen oder zumindest die Legitimität der ganzen Konstruktion in Bezug auf die normative Position der Sprecher_in anzuerkennen“ (ebd.: 137).

Diese Gedanken leiten meine Analyse im ersten empirischen Kapitel entlang der Fragen, wie Interviewte den Gegenstand Nation/Pluralisierung problematisieren bzw. wie sie diesen bewerten und sich dazu verhalten. Dabei gehe ich von einem Problematisierungsbegriff aus, der nicht primär erfasst, „[w]ie und warum bestimmte Dinge [...] zum *Problem*“ (Foucault 1996: 178, Herv. C.C.) werden, ich blicke also nicht auf das ‚Problematische‘. Vielmehr verstehe ich die Analyse von Problematisierungen als kritische Analyse der Konstruiertheit vermeintlicher Evidenzen (vgl. Grebe 2019: 43). Leitend ist für mich der Gedanke, dass Problematisierungen als Gegenstandskonstruktionen bereits „die Spielräume für die Diskussionen über Lösungen [...] ab[stecken]“ (Klöppel 2010: 260), dass sie also den Horizont des Denk- und Machbaren erschaffen.

Im empirischen Teil der Studie analysiere ich also aus dieser theoretischen Perspektive, wie Interviewte natio-ethno-kulturelle Differenz und Nicht-Differenz herstellen, wer für sie zum nationalen ‚Wir‘ gehört und wer ‚die Anderen‘ sind, wie Unterscheidungen vollbracht werden, inwiefern für die Produzent:innen die Welt aus Nationen bzw. die Globalgeschichte aus Nationalgeschichten besteht und welche Vorstellungen und Ansprüche sie mit der (Post-)Migrationsgesellschaft und dem Bildungssystem in derselben verbinden. Wie die Analyse von Positionierungen nicht nur das Gesagte, sondern in gewissem Maße das Verschwiegene und Übersehene greifbar zu machen vermag, bespreche ich noch einmal im Methodenkapitel.

Praktiken

Diese Studie ist praxistheoretisch ausgerichtet, beobachtet Schulbuchmacher:innen jedoch nicht bei ihrer Tätigkeit, sondern destilliert Praktiken aus Interviews. Die Vorgehensweise könnte auf den ersten Blick kontraintuitiv erscheinen, impliziert eine praxeologische Untersuchung doch üblicherweise die Analyse von Praktiken im (körperlichen) Vollzug. Hier gibt es also Klärungsbedarf.

In meinem Fokus steht zum einen das Wissen von Produzent:innen in Bezug auf Nation und Pluralisierung, zum anderen das Herstellen von Schulbuchwissen im Rahmen der Bildungsmedienproduktion. Um dies zu untersuchen, greife ich folgende zwei Elemente aus der Praxistheorie auf: Sprechen kann als Praxis analysiert werden, wenn man unter Sprechen sprachliches Handeln versteht; und ein ‚praktisches Wissen‘ bildet den Kern von (auch körperlich ausgeführten) Praktiken.

Praktiken sind „anything people do“ (Ortner 1984: 149).²⁷ Das, was Menschen tun, also „embodied [...] human activity“ (Schatzki 2005: 11), impliziert aber auch sprachliches Handeln. Dabei ist die in der Forschung häufig anzutreffende, synonyme Verwendung von ‚sprachlich vs. nicht-sprachlich‘ und ‚diskursiv vs. nicht-diskursiv‘ verwirrend, weil theoretisch unscharf (vgl. Wrana/Langer 2007). Die strenge Trennung ‚sprachlich/nicht-sprachlich‘ in Bezug auf Praktiken hebt Theodore R. Schatzki auf, indem er Praktiken gleichzeitig als Tun und als Sprechen definiert – als „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and saying“ (1996: 89, Herv. C.C.). Daniel Wrana und Antje Langer lesen zudem Foucaults „Archäologie des Wissens“ (1981) dahingehend, dass im Zentrum der Diskurstheorie nicht Sprache, sondern Sprechen als soziales Tun steht. Dieses sprachliche Handeln stelle die Gegenstände her, über die gesprochen wird, sie erhielten „ihre Bedeutung [...] erst im Horizont des Diskursiven“ (Wrana/Langer 2007: Abs. 13).²⁸

27 Die Ursprünge der Praxistheorie gehen auf Anthony Giddens und Pierre Bourdieu zurück. 2001 wurde ein „Practice Turn“ durch Theodore R. Schatzki, Karin Knorr-Cetina und Eike von Savigny programmatisch konstituiert. Seither hat sich Praxistheorie in der Forschung etabliert. Im deutschsprachigen Raum systematisiert sie Andreas Reckwitz (2003). In der Erziehungswissenschaft sind Praxistheorien mittlerweile in zahlreiche empirische Studien eingegangen. Exemplarisch: Höhne/Kunz/Radtke (2005) zur Hervorbringung von Wissen über ‚Fremde‘ in Schulbüchern; Kalthoff/Röhl (2011) zum Gebrauch von Gegenständen im Unterricht; Rabenstein (2014) zur Normalisierung von ‚Individualisierung‘ in Bezug auf Lernen; Morek (2011) zu mündlichem Erklären in Unterrichtsgesprächen; Idel/Reh (2015) zu Transformationsprozessen in Ganztagschulen; Sturm (2015) zu Inklusion und schulischem Leistungsprinzip; Palowski (2016) zu Aushandlungen und Repräsentationen von ‚Klassenwiederholung‘; Bernhard (2017) zu Diskursen der ‚Durchlässigkeit‘ zwischen Berufs- und Hochschulbildung; für Literaturübersichten s. auch Berdelmann et al. (2019); Macgilchrist (2020b).

28 Für Wrana und Langer gestaltet sich die Frage danach, was eine nicht-diskursive Praktik ist, ironisch formuliert sogar als „Preisfrage“ (2007) in der Diskursforschung, denn sie handle von den Grenzen des Diskurses. Bei der Suche nach diesen Grenzen bewege man sich in einem Kreis, „weil alles, ob es sprachlich ist oder nicht, nur in der Sprache theoretisch begriffen und kommuniziert

Als weiteres wichtiges Element in der Praxistheorie steht ‚praktisches Wissen‘ im Mittelpunkt der Praktikendefinitionen von Theodore R. Schatzki und Andreas Reckwitz. Praktiken sind laut Schatzki „embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared *practical understanding*“ (2005: 11, Herv. C.C.), und laut Reckwitz Ensembles körperlicher Aktivitäten, „die durch implizite und geteilte Formen des *Verstehens und Wissens* zusammengehalten werden“ (2008: 151, Herv. C.C.). Das Handeln im Rahmen von Praktiken ist somit als „wissensbasierte Tätigkeit“ zu verstehen, Wissen ist aber aus Sicht der Praxistheorie wiederum „immer nur in *Zuordnung zu einer Praktik*“ (Reckwitz 2003: 291–292, Herv. i. Orig.) greifbar. Die Frage ist folglich nicht, welches Wissen jemand ‚besitzt‘, sondern „welches Wissen in einer bestimmten sozialen Praktik zum Einsatz kommt“ (ebd.: 292).

„Geteilte praktische Verständnisse“, ‚praktisches Wissen‘ oder ‚subjektives Gebrauchswissen‘ stehen laut Schatzki für ein Wissen darüber, *wie* etwas getan wird – und es ist davon auszugehen, dass in der Bildungsmedienproduktion ein derartiges Wissen maßgeblich zum Tragen kommt. Der Wissensbegriff wird hierbei performativ verstanden. Es geht nicht um ein theoretisches bzw. „explizierbares Aussagewissen (knowing that)“, sondern um Knowhow (vgl. Reckwitz 2003: 292).²⁹ Bei Katja Maria Hydle und Nick Hopwood kommen als ergänzende Dimensionen „know-what, know-who, know-why and know-where/when“ (2019: 1948) hinzu.

Die theoretische Verortung dieses ‚praktischen Wissens‘ skizziert Reckwitz in einer Systematisierung der Differenzen zwischen strukturtheoretischen, ökonomisch-individualistischen, normativistischen und kulturtheoretischen Ansätzen, wobei er die Praxistheorie letzteren zuordnet (vgl. 2003: 286ff.). Während in Strukturtheorien das Handeln der Individuen von Strukturen bestimmt ist, die „zweckorientierte Handlungstheorie“ von „interessengeleiteten [...] Handlungsakten einzelner Akteure ausgeht“, die „normorientierte Handlungstheorie“ das Soziale im Bereich von Regeln verortet und Kulturtheorien kollektiv geteilte Wissensordnungen und Symbole in den Fokus nehmen, begreift Praxistheorie die Wissensordnungen der Kultur als praktisches Wissen und Können, eben als Knowhow (vgl. ebd.: 287–289). Dies greift meine Untersuchung insofern auf, als sie die Konstruktion von Zugehörigkeitsordnungen und Schulbuchwissen unter dem Aspekt von Wissen und Können der Bildungsmedienmacher:innen betrachtet.

Ein praxistheoretischer Ansatz eignet sich für die vorliegende Studie auch, weil der Praktikenbegriff für ein Aufbrechen von Dichotomien steht – zum Beispiel zwischen Geist und Körper, Subjekt und Objekt, Individuum und Kollektiv (vgl. Schatzki 2005: 10). Wenn die kommunikative Herstellung von Differenz bzw. das

werden kann“ (ebd.: Abs. 14; s. auch Laclau/Mouffe 1991: 157). Die Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken ließe sich eher an Untersuchungsgegenständen konkretisieren (vgl. Bührmann/Rabenstein 2017: 42; Keller stellt es jedoch in Frage, vgl. 2005: 251).

²⁹ Gilbert Ryle schrieb schon 1969 von „knowing how“ im Unterschied zu „knowing that“, so Breidenstein et al. (2013: 36).

„praktische Wissen“ von Bildungsmedienproduzent:innen bei der Gestaltung von Schulbüchern untersucht werden soll, ist schließlich die Frage der Stabilität bzw. Dynamik von Zugehörigkeitsordnungen in Positionierungen und routinisierten Praktiken zu stellen. Wrana und Langer insistieren, dass diskursive Praxis nicht nur stabilisierend, sondern auch transformierend wirkt (vgl. 2007: Abs. 23). Es besteht zwischen „Routinisiertheit“ und „Unberechenbarkeit“ ein Spannungsfeld, in dem sich Praktiken bewegen (bei Hydle/Hopwood ist die Rede von „prefiguration“ versus „emergence“, vgl. 2019: 1952–1953). Auch Praktiken der von mir interviewten Bildungsmedienmacher:innen lassen sich in diesem Spannungsfeld analysieren (s. zweites empirisches Kapitel). „Routinisiertheit“ ist insgesamt auch im Produktionsprozess keine spiegelbildliche Wiederholung von Abläufen, sondern genauso ein Ort von „Instabilitäten, Abweichungen und somit Verschiebungen“ (Berdelmann et al. 2019: 3).

Non-Kohärenz

Bei der dekonstruktiven Untersuchung von Positionierungen und Praktiken ist ein weiterer theoretischer Bezug wertvoll, der Widersprüchlichkeiten würdigt. Die „Non-Kohärenz“ der „Wirklichkeit“ wird in der Actor-Network Theory (ANT) betont, die ihre Ursprünge in Arbeiten aus den 1980er Jahren von Bruno Latour, John Law und Michael Callon im Bereich der Science and Technology Studies hat. Kennzeichnend für die ANT ist die Analyse der Beteiligung nichtmenschlicher Aktanten an Systemen und Netzwerken. Wie beispielsweise Scott B. Waltz anmerkt, sind auch Schulbücher nicht „einfach nur“ Gegenstände, sondern sie „agieren“ als „co-conspirators, law-enforcement officers, administrators, racists, quality-control agents, seducers, and investment advisors“ (2006: 57).³⁰

Forschung, die sich an der ANT orientiert, verhält sich insgesamt kritisch in Bezug auf „konventionelle“ soziologische Analyse, und „Non-Kohärenz“ stellt hierbei eine bedeutsame Perspektive dar. John Law und eine Gruppe von Forscher:innen in seinem Umfeld machen darauf aufmerksam, dass Eindeutigkeit (purity) ein Konstrukt ist (vgl. Law et al. 2013). Die „westliche“ Denktradition habe Eindeutigkeiten und Binaritäten *kreiert* und habe sich ihrer bedient, um „asymmetries of difference“ (Lin/Law 2018: 2) zu erklären. Eindeutigkeit sei dabei oftmals empirisch gar nicht auffindbar (vgl. dazu auch Fenwick/Edwards 2010: 68).

30 Praxistheorie erkennt insgesamt die „founding presence of nonhumans in human life“ (Schatzki 2005: 19) an und hinterfragt die Reichweite der Vernunft. Gegenstände und Technik sind aus dieser Perspektive nicht mehr „nur“ Hilfsmittel, sie gelten aber auch nicht als determinierend: Vielmehr werden Dinge „unter dem Aspekt ihres mit ‚know how‘ ausgestatteten und veränderbaren *Gebrauchs* betrachtet“, wobei Artefakte „kulturalisiert“ und Praktiken „materialisiert“ werden (Reckwitz 2003: 285, Herv. i. Orig.). Die ANT entwickelt diese Gedanken weiter. Für einen Blick auf „materiell-semiotische“ Elemente in der Bildungsmedienproduktion s. Macgilchrist (2011b).

Auf Bruno Latour (2008) bezugnehmend argumentieren Law et al., dass alle Praktiken synkretisch bzw. non-kohärent, also vermischt und widersprüchlich sind (vgl. 2013: 4). Damit ist gemeint, dass theoretisch einander ausschließende Elemente in Wirklichkeit sehr gut zusammenfunktionieren. Praktiken sind „both pure and impure“ und ein „patchwork“ (ebd.: 2) unterschiedlicher Logiken, deshalb sei eine Heuristik notwendig, die „in-betweenness“ (Lin/Law 2018: 5) greifbar mache und dafür Sorge, dass Dichotomien epistemologisch und ontologisch nicht fixiert werden können.

Hier ist es abermals wichtig, dem normativen Impuls zu widerstehen. Law et al. insistieren, dass der Begriff ‚non-kohärent‘ nicht pejorativ gelesen werden sollte. Dass Praktiken ‚sowohl-als-auch‘ seien, stelle keinen ‚Mangel‘ dar, sondern sei die Art und Weise, wie die Welt funktioniere. Erst die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit von ‚purity‘ und ‚impurity‘ trage zum Erfolg bestimmter Praktiken bei, die sich trotz ihrer eklektischen Zusammensetzung stets als ‚pure, gleaming, shiny, iconic, coherent, integrated, and organised in terms of a single logic of efficiency‘ (2013: 2) präsentierten.

An dieser Stelle möchte ich die Vermutung formulieren, dass auch die Flexibilität des Nationalismus zum großen Teil seiner Non-Kohärenz zu verdanken ist. Das Wandlungspotenzial des Nationalismus – sein Vermögen, sich an vielerlei auch konträre Konstellationen anzupassen – ist häufig beschrieben worden. John Breuilly zeigt, dass Nationalismus neben so gut wie jeder politischen Ausrichtung funktionieren könne (vgl. 2001: 51). Auch John Hutchinson betont, dass Nation sich nicht nur von antiliberaler, sondern genauso von liberaler Politik instrumentalisieren ließe, ohne widersprüchlich zu wirken (vgl. 2001: 93; s. aktuell Custodi 2024). Ähnlich kann begründet werden, wie es dazu kommt, dass *nationale* Geschichte als dominantes Genre der Geschichtsschreibung fortbesteht:

National histories have been prominent in a variety of political regimes – liberal democracies, fascist dictatorships and communist regimes. They have been able to merge with class, ethnic/race and religious histories and they have prominently structured discourses about Europe. Whilst many authors have identified a whole host of problems with national histories, they have been and continue to be regarded as indispensable (Berger/Lorenz 2008: 25).

Auch meine empirische Untersuchung veranschaulicht, wie übersehene, non-kohärente Verschränkungen zwischen Nationalismus und Pluralisierung dazu beitragen, dass sich letztere eben *nicht* abschließend durchsetzt und ersterer in stets neuen Formen weitertradiert wird. Diese Perspektive kann eine zentrale Auseinandersetzung in der interkulturellen Erziehungswissenschaft vorantreiben und zwar jene um das rätselhafte Beharrungsvermögen herkunftsbezogener Bildungsbenachteiligung. In der Formulierung von Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz geht es um die Frage, „warum herkunftsbedingte Nachteile nicht stärker ausgeglichen – oder wa-

rum sie sogar verfestigt werden, obwohl dies weder den Intentionen der Handelnden noch den normativen Ansprüchen der Bildungsinstitutionen entspricht“ (2020: 244).

Law et al. zufolge ist die Wirklichkeit „endlessly fuzzy“, und ähnlich vermischt sind die „repertoires for holding things that don't quite fit together“ (2013: 11). Folglich ist auch Wissenschaft, die diese aus heterogenen Logiken zusammengesetzte Wirklichkeit untersucht, „messy, non-coherent, heterogeneous, pragmatic and fuzzy“ (ebd.: 3). Law und Kolleg:innen formulieren für die Forschung das Ziel, verschiedene „styles of non-coherence“ bzw. „modes of syncretism“ (ebd.) zu untersuchen und der Frage nachzugehen, *wie* Non-Kohärenz in der Praxis funktioniert und *wie* unterschiedliche Logiken im praktischen Vollzug zusammengehalten werden. Die Forscher:innen arbeiten sechs „modes of syncretism“ heraus, die ich allerdings nicht übernehme.³¹ Vielmehr lautet mein Ziel, im Material spezifische Non-Kohärenzen zu entdecken (s. auch Methodenkapitel).

Insgesamt empfiehlt Law einen offenen Umgang mit „awkwardnesses and tensions within research“ (2021: 3) sowie die gezielte Suche nach Multiplizität und „discomfort“ (ebd.), womit er auf Derridas Dekonstruktion aufbaut. Laws Argument, dass Gegenstände und Begriffe keine essenziellen Attribute „besitzen“, sondern ihren Sinn stets infolge von „relations of difference“ (2010: 120) erreichen, schließt an Derrida an. Gleichzeitig bieten ANT-bezogene Ansätze einen Anschluss an Praxistheorie, denn sie gehen davon aus, dass das Soziale erst „through enactments“ (Fenwick/Edwards 2010: 3) emergiere.

Elemente der Actor-Network Theory sind auch in der Bildungsforschung übernommen und weiterentwickelt worden. Insbesondere in Bezug auf Bildungspolitik und Lehrplanumsetzung gibt es mittlerweile Arbeiten, die „multiple overlapping worlds and apparent contradictions“ (Fenwick/Edwards 2010: IX) fokussieren.³² Gleichzeitig gibt es wenig ANT-bezogene Forschung, die Fragen der Bildungsungleichheit, Exklusion und Inklusion, Multikulturalismus oder Hybridität behandelt (vgl. ebd.: X).

31 Die „modes of syncretism“ sind im erwähnten Beitrag: Leugnen (denial) von Non-Kohärenz; Zähmung (domestication) der Widersprüche; Trennung (separation), wobei unterschiedliche Praktiken zeitlich, sozial oder räumlich separiert werden, um sich nicht ‚begegnen‘ zu müssen; Sorgfalt (care) für Kontingenz; Konflikt (conflict), wobei Non-Kohärenz abgelehnt wird; und Mischung (collapse) non-kohärenter Praktiken.

32 ANT-bezogene Studien befassen sich z. B. mit Lehrplanerstellung und -implementierung (Nespor 2003; Edwards 2011), Kontinuitäten und Ambivalenzen in Bildungsreformen (Goodson 2004; Harris-Hart 2009; Fenwick 2011), Gesundheitserziehung (Bisset/Potvin 2007), Bildungsstandards (Mulcahy 2007; Fenwick 2010), Grundkompetenzen von Schüler:innen (Ivanič et al. 2009; Edwards et al. 2009), Globalisierung und Bildungspolitik (Rizvi/Lingard 2010), Auswirkungen der PISA-Schulleistungsvergleichsstudien auf nationale Bildungspolitik (Grek 2009) bzw. Implikationen der ‚globalen Autorität‘ von PISA (Gorur 2010), Verwobenheiten von ‚Bildung‘ und ‚Macht‘ in der Hochschulbildung (Nespor 2014).

Dekonstruktion

Dekonstruktion nach Jacques Derrida bringt ein paradigmatisches Umdenken der Grundlagen ‚westlicher‘ Philosophie und Theorie auf den Weg.³³ Sie bildet den philosophisch-theoretischen Überbau und die leitende Logik meiner Arbeit. Ich setze Dekonstruktion als „fortlaufenden Prozess der Infragestellung allgemein akzeptierter Bedeutungen“ (Turner 2016) ein und lasse mich davon sowohl in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand als auch in der empirischen Untersuchung leiten.

Jacques Derrida identifiziert das Streben nach Eindeutigkeit und Objektivität sowie die Suche nach *der* Wahrheit als Merkmale der modernen ‚westlichen‘ Philosophie („Logozentrismus“, vgl. 1967). ‚Westliches‘ philosophisches Denken sei darüber hinaus von Binaritäten wie ‚gut und böse‘, ‚männlich und weiblich‘, ‚schwarz und weiß‘ durchdrungen. Allerdings, so Derrida, sei Sinn nicht fixierbar, sondern er entwickle sich in einem Aushandlungsprozess von miteinander konkurrierenden Konzepten, wobei jede Bedeutung erst durch die Unterscheidung zu anderen Bedeutungen verstanden werden könne:

[D]ans l'ordre du discours parlé ou du discours écrit, aucun élément ne peut fonctionner comme signe sans renvoyer à un autre élément qui lui-même n'est pas simplement présent. Cet enchaînement fait que chaque ‚élément‘ [...] se constitue à partir de la trace en lui des autres éléments de la chaîne ou du système (Derrida 1972 : 37).

Derrida führt als Grundlage der Dekonstruktion den Begriff ‚différance‘ ein. Diese Wortschöpfung bezieht sich auf das Aufschieben von Sinn und meint sowohl die Unterschiede als auch die Praxis des Unterscheidens. Dabei insistiert Derrida, dass dem Aufschieben von Sinn zu keinem Zeitpunkt ein ursprünglicher und ungeteilter Sinn vorausgeht. Sven Opitz und Ute Tellmann veranschaulichen dies am Beispiel eines Wörterbuchs: Jeder Eintrag verweise auf weitere Einträge, man könne nie einen „definitiven Endpunkt“ (2014: 370) erreichen.

Wenn man aber Sinn als nicht-fixierbar betrachtet, verlieren Binaritäten ihren Bestand. Und da Binaritäten in dieser Studie eine zentrale Rolle spielen, lasse ich mich von Derridas Gedanken dazu auch methodisch inspirieren (s. Methodenkapitel).

Dichotomien tragen Derrida zufolge Hierarchien in sich, denn eins der beiden konkurrierenden Konzepte dominiert stets das andere. Dabei zielt Dekonstruktion in einem ersten Schritt darauf, die Hierarchien umzukehren und den Aufbau der Opposition aufzuzeigen (vgl. Derrida 1972: 41). Sich aber auf die Umkehrung von

³³ Es gibt aber nicht nur *eine* Dekonstruktion, wie Mai-Anh Boger hervorhebt (vgl. 2019a: 276ff.).

Hierarchien zu beschränken, würde wiederum bedeuten, dass man die binäre Struktur in umgekehrter Form bestätigt und darin gefangen bleibt (vgl. ebd.: 41).³⁴ Deshalb sieht Derrida einen weiteren notwendigen Schritt darin, sich von der Binarität zu lösen und mit den „tensions“, den „contradictions“ und der „heterogeneity within“ (Derrida/Caputo 1997: 9) zu arbeiten. In den Kontext meiner Studie übersetzt: Es geht nicht darum, eine Struktur durch eine andere zu ersetzen und zum Beispiel Pluralisierung anstelle von Nationalismus zu überhöhen, sondern darum, die inhärenten und miteinander verstrickten Logiken hinter den beiden zu verstehen und Neues zu entdecken, das der Kontrolle des:der Sprecher:in entgeht. Denn

[a] deconstructive reading [...] always settles into the distance between what the author consciously intends or means to say (vouloirdire), that is, what she 'commands' in her text, and what she does not command, what is going on in the text, as it were, behind her back and so 'surprises', over-takes, the author herself. That distance, or gap, is something the deconstructive reading must 'produce' (Derrida/Caputo 1997: 77).

Dekonstruktion ist also nicht bestrebt ‚die Wahrheit‘ aufzudecken, sondern stellt einen Prozess der (Selbst-)Hinterfragung und -Reflexion dar, der von Unsicherheit gekennzeichnet ist und bleibt (vgl. Turner 2016). Sie arbeitet mit der Unentscheidbarkeit statt gegen diese. Das „undoing, decomposing, and desedimenting of structures“ (Derrida 1985: 4) sollte folglich nicht negativ, als Zerstören, verstanden werden, sondern als Versuch, die Mechanismen besser zu verstehen, die ein „Ensemble“ (ebd.) zusammenhalten (s. auch Stocker 2006).

Wie ich in der Einleitung angedeutet habe und später im Forschungsstand 1 ausführen werde, wird über Nation und Pluralisierung häufig binär nachgedacht und geschrieben, allerdings droht dieser Art von Heuristik eine ganze Reihe von Zwischennuancen und vielleicht auch die zentrale Pointe zu entgehen. Auch in Bezug auf Inklusion lassen sich Widersprüchlichkeiten nicht vermeiden, während eine ‚endgültige‘ Festlegung auf bestimmte Lösungsmodelle zwangsläufig in Diskriminierung mündet (vgl. Boger 2019a). Mit Paul Mecheril lässt sich deshalb festhalten, dass ständige Selbstreflexion und ein Zulassen von Unbestimmtheit in Form einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (2013) Merkmale pädagogischer Professionalität sind (s. auch Brunner/Ivanova 2015). Dem entspricht auf wissenschaftlicher Ebene die ‚Agnostik‘, die Hobsbawm für die Analyse des Nationalismus vorschlägt (vgl. 1990: 8).

34 In Bezug auf Aushandlungen von Selbst- und Fremdbildern in Schulbüchern verweisen Ana Vogrinčič und Mitja Čepič auf die Gefahr, in nationalismuskritischer Absicht einen ‚negativen Nationalismus‘ zu konstruieren, indem die Hierarchie zwischen Selbst- und Fremdbild schlicht umgekehrt wird. Man würde auf diese Weise zwar nicht mehr das Selbstbild überhöhen und das Fremdbild abwerten, dafür aber genau umgekehrt vorgehen: „[W]e would glorify the quality of the others by reiterating our own weaknesses and flaws“ (2003: 13). Die Binarität bleibt hier bestehen.

Dem dekonstruktiven Ansatz von Derrida ist u. a. vorgeworfen worden, ‚unpolitisch‘ zu sein (vgl. dazu den Kommentar von John D. Caputo in Derrida/Caputo 1997: 61). Dieser Vorwurf ist nur so lange nachvollziehbar, wie man unter ‚politisch‘ das zielgerichtete Plädieren für oder gegen etwas versteht, das den Anspruch erhebt, allgemeingültig zu sein.³⁵ Dekonstruktion ist auf andere Art und Weise politisch – und zwar dadurch, dass sie auf einer höheren Abstraktionsebene die Fixierung von Dominanz verhindert, Hierarchien zwischen Konzepten aufbricht und eben nicht endgültige Allzwecklösungen verspricht, sondern das Aushalten von Spannung anstrebt, „ohne die Widersprüche [...] zu tilgen“ (Boger 2019a: 8). Das emanzipatorische Moment der Dekonstruktion besteht darin, dass sie Festlegung verhindert, Offenheit (Ambiguitätstoleranz oder „Ambivalenz-Ertragen“, vgl. von Borries 2001: 91) fördert und Komplexität produziert (vgl. Derrida/Caputo 1997: 29). Sie führt dazu, dass nicht nur Dominantes wahrgenommen wird, sondern verschafft – philosophisch gesprochen – auch diskreteren Stimmen Gehör (vgl. ebd.: 56). Durch die Verweigerung der Endgültigkeit macht Dekonstruktion Institutionen idealerweise „livable-open-ended, porous, and on the qui vive – and structured around programs that do not try to program everything“ (ebd.: 49). Sie zielt auf ein gerechteres Zusammenleben (vgl. Thompson 2016: 62), und wenn man davon ausgeht, dass Bildungssysteme „institutionelle Akteure der Menschengestaltung“ (Fend 2006: 11) sind, wären dies auch bildungspolitisch überlegenswerte Ziele.

Derrida äußert sich an einigen Stellen in seinem Werk aber auch explizit zur kulturellen Identität und zu kulturellen Gemeinschaften. Für ihn ist die Vorstellung einer homogenen gesellschaftlichen Einheit aus folgendem Grund problematisch:

The privilege granted to unity, to totality, to organic ensembles, to community as a homogenized whole [...] is a danger for responsibility, for decision, for ethics, for politics. [...] What interests me is the limit of every attempt to totalize, to gather, [...] the limit of this unifying, uniting movement, the limit that it had to encounter, because the relationship of the unity to itself implies some difference (Derrida/Caputo 1997: 12).

Zwar würdigt Derrida Identitätsbehauptungen der Marginalisierten. Gleichzeitig warnt er davor, Identität analytisch zu fixieren, und betont, dass diese nie wirklich ‚identisch‘ ist, sondern stets eine Differenz zu sich selbst einschließt: „[F]ighting for your own identity is not exclusive of another identity [...]. And this prevents totalitarianism, nationalism, egocentrism“ (ebd.).

Dekonstruktion nach Derrida stellt schließlich in gewisser Weise das Gegenteil von Ideologie dar. Michael Billig definiert Nationalismus als „the ideology by which the world of nations has come to seem the natural world, as if there could not possibly be a world without nations“ (1995: 37). Marc Jacobsen und Tobias Werron

35 Mai-Anh Boger interpretiert Dichotomie bzw. das ‚Gefangenbleiben in der Zwei‘ als Abschied vom Sozialen „unter Einzug eines politischen Primats“ (2019a: 310).

lesen dies im Sinne einer ‚Verdeckung‘. Sie schreiben: „Es gibt [...] Verdeckungsmechanismen, die etwas verdecken, indem sie es gerade nicht verdecken, sondern indem sie es so lange zeigen, bis es nicht mehr auffällt“ (2023: 157). Wenn man diesem Nationalismusverständnis folgt, ist Dekonstruktion ein gegenteiliges, unabschließbares „transforming questioning“ (Derrida 1995: 239) des apparent Selbstverständlichen. Die Aufgabe der Dekonstruktion ist es, das Stabile der ‚Kultur‘, der Institutionen, der Rechtssysteme zu hinterfragen und der Gesetztheit zu misstrauen, um näher an den Kern der Dinge zu gelangen und ihnen gegenüber letztlich „gerechter“ (ebd.: 17) zu werden. Wie dies in meiner Studie konkret realisiert wird, ist Gegenstand des Methodenkapitels. Im Forschungsstand 1 zeige ich aber auch, wie eine *Festlegung* von Dekonstruktion z. B. als Teil differenzpädagogischer Ansätze wiederum fragwürdige Implikationen haben kann.

III Forschungsstand 1: Nation und Pluralisierung

Das Theoriekapitel hat konstruktivistische und ethnosymbolische Forschungspositionen zu Nation und Nationalismus auf der Makroebene aus einer praxeologischen Perspektive gelesen. Es hat gezeigt, dass über diesen Gegenstand oftmals binär nachgedacht wird. Dieses Kapitel widmet sich nun zunächst einigen Debatten aus der Nationalismusforschung auf der Mikroebene, die ebenfalls nicht frei von Dichotomien sind. Dabei identifiziere und diskutiere ich Spannungsmomente, die für die spätere empirische Untersuchung von Relevanz sind.

Ziel der empirischen Untersuchung ist es auch, eine Leerstelle zu adressieren, die in der Bildungsmedienforschung zu Nation und Nationalismus festgestellt worden ist. Peter Carrier kritisiert etwa, dass „textbook research about nations has evolved in tandem with but ignorant of studies of nations and nationalism carried out by historians, sociologists, and political scientists“ (2018: 193). Durch die Verschränkung aktueller Debatten aus der Nationalismusforschung mit der Analyse von Positionierungen und Praktiken der Bildungsmedienproduzent:innen soll diese Leerstelle verringert werden.

Im zweiten Teil des Kapitels geht es um Pluralisierung und Inklusion im Bildungskontext. Hier setze ich mich mit den inhärenten „Dissonanzen“ (Boger 2019a: 23) auseinander, die differenzpädagogische Perspektiven kennzeichnen. Ich folge der Kartierung von Mai-Anh Boger und sortiere im „Trilemma der Inklusion“

zum einen aktuelle pädagogische Antworten auf Pluralisierung, zum anderen Ansätze aus der deutschen Geschichtsdidaktik in Bezug auf historisches Lernen in pluralen Kontexten. Anschließend ordne ich die migrationspädagogische Perspektive nach Paul Mecheril in diesen Rahmen ein.

Nicht zuletzt resümiert das Kapitel zwei Debatten mit Pluralisierungsbezug, die in der deutschen Geschichtsdidaktik, aber auch in der interkulturellen Erziehungswissenschaft und der Bildungsmedienforschung geführt werden: die Debatte zur Thematisierung von Globalgeschichte im Geschichtsunterricht und die Debatte um sprachliche Vielfalt und historisches Lernen.

Nation: Dichotomien

Michael Billigs „Banal Nationalism“ (1995) hat zahlreiche Diskussionsstränge auf der Mikroebene der Nationalism Studies angeregt (Übersichten z. B. bei Skey/Antonsich 2017a; Fox/Miller-Idriss 2008). Sie können entlang von Konzeptpaaren wie ‚hot‘/‚banal‘ nationalism, ethnische/staatsbürgerliche Nation bzw. Kulturnation/Staatsnation, ‚böser‘/‚guter‘ Nationalismus, Top-down-/Bottom-up-Nationalismus sowie Nationales/Globales sortiert werden. Diese paarweise Anordnung hat analytische Vorteile, gleichzeitig ist sie aus dekonstruktiver Perspektive zu ‚eindeutig‘ und auch empirisch greift sie nicht. Das vorliegende Kapitel spürt deshalb Zwischennuancen auf. Es stellt zudem Zusammenhänge zu Deutschland und zum pädagogischen Kontext her.

‚Hot‘/‚banal‘

Diese Dichotomie stammt von Michael Billig selbst: Er unterscheidet zwischen sichtbar-militantem und übersehen-alltäglichem Nationalismus, nennt diese Ausprägungen „hot nationalism“ und „banal nationalism“ und illustriert den Kontrast mit dem Bild von „waved and unwaved flags“ (1995: 39), also von leidenschaftlich geschwungenen versus beiläufig gehissten Flaggen.³⁶ Billig betrachtet den banalen Nationalismus keineswegs als ‚unschuldig‘, denn er stelle die omniprésente, täglich wirkende Grundlage für aufflammende nationalistische Gewalt dar. Damit verweist Billig auf Schnittstellen zwischen den beiden Ausprägungen ‚hot‘ und ‚banal‘, ohne diesen Aspekt weiter zu elaborieren.

³⁶ Diese literarische Art, über Nationalismus nachzudenken, ist bei Billig prominent – er ist aber nicht der einzige, der sich ungewöhnlicher Stilmittel bedient, um greifbar zu machen, wie Nationalismus operiert. Schon der ‚Makro‘-Nationstheoretiker Ernest Gellner hatte ironisch darauf hingewiesen, dass Sherlock Holmes die entscheidenden Hinweise durch den Hund erhalten habe, „der *nicht* bellte“ und genauso die „Zahl potentieller Nationalismen, die nicht bellten, [...] weitaus größer [war] als die Zahl derer, die es taten“ (1991: 69, Herv. i. Orig.). Damit verweist Gellner schon auf den Nationalismus, den Billig später ‚banal‘ nennen wird.

Michael Skey kritisiert an Billigs Gegenüberstellung gerade den Mangel an Dynamik (vgl. 2009: 338).³⁷ Zu einem späteren Zeitpunkt stimmt Billig Skeys Kritik zu, dass die Dichotomie ‚hot/banal‘ zu scharf sei und die Formulierung „heating and cooling nationalist temperatures“ (2017: 314) heutige Nationalismen treffender beschreibe. Mittlerweile ist das ursprüngliche Begriffspaar auch in empirischen Arbeiten zu etablierten Nationalstaaten nuanciert worden (z. B. Paasi 2016; Jones/Merriman 2009).

Für die vorliegende Untersuchung kann hieraus mitgenommen werden, dass ‚heißer‘ und ‚banaler‘ Nationalismus nicht *nur* binär analysiert werden sollten. Wo der eine Nationalismus aufhört und wo der andere beginnt, sollte nicht vorausgesetzt, sondern beforscht werden. Unter ‚Nationalismus‘ statisch nur den virulenten zu verstehen, verzerrt oder verhindert jedenfalls die Wahrnehmung des ‚leisen‘ Nationalismus – was auch in Bezug auf Bildungsmedienforschung gilt. Peter Carrier schreibt:

[T]extbook research has generally focused less on nationhood, that is, what constitutes a nation as a social group and the bonds between its members, and national identities, the symbolic expressions and experience of this social group, than on nationalism, in other words the drive towards national self-determination and its excesses in encounters with other nations, and how to overcome it (2018: 193–194).

‚Banaler‘ Nationalismus stellt im Unterschied zum ‚heißen‘ eine Forschungslücke in der Bildungsmedienforschung dar, die in Bezug auf liberale Nationalstaaten und ihre Geschichtsschulbücher umfassend sein dürfte.³⁸

Etablierte, demokratische, plurale Nationalstaaten tendieren generell dazu, sich als nicht-nationalistisch darzustellen und „to see nationalism as the property of others“ (Billig 1995: 5). In Deutschland liegt zudem die Abgrenzung zum Nationalsozialismus als ‚heißer‘ Ausprägung nahe, wenn es darum geht, zu zeigen, dass man die eigene nationalistische Vergangenheit überwunden habe (vgl. Lorenz 2008: 29). Nationalismus ist aber auch im heutigen Deutschland nicht dermaßen marginal, wie dies oft angenommen wird, sondern ein „gesamtdeutsche[s] Problem“ (Frei et al. 2019: 209).

Die Debatte ‚hot‘/‚banal‘ überlagert sich (auch) in Deutschland oftmals mit den nächsten beiden: ethnischer/staatsbürgerlicher und ‚böser‘/‚guter‘ Nationalismus. Die Diskussionen werden in der Regel normativ geführt: Ethnischer Nationalismus sei tendenziell ‚heiß‘ und ‚böse‘, die anderen seien ‚gut‘ oder zumindest ‚besser‘.

³⁷ Allgemein betonen Kritiker:innen der einflussreichen Studie den Bedarf einer stärkeren Differenzierung (vgl. Skey/Antonsich 2017a: 4–5; Antonsich 2018: 2).

³⁸ Wobei auch Carrier nur die virulenten Ausprägungen als ‚Nationalismus‘ bezeichnet. Für das, was Billig ‚banal‘ bzw. ‚Forschende in seiner Nachfolge ‚everyday nationalism‘ nennen (s. auch weiter unten), wählt Carrier die Begriffe ‚nationhood‘ und ‚national identities‘. Billig hingegen verwendet für beide Ausprägungen – ‚heiß‘ wie ‚banal‘ – den Begriff ‚Nationalismus‘, gerade um Gemeinsamkeiten zu markieren. Ähnlich wie Billig geht Thomas Pogge (2011) vor.

Ethnisch/staatsbürgerlich

Die Unterscheidung zwischen ethnischer und staatsbürgerlicher Nation bzw. Kulturnation und Staatsnation spielt in der deutschen Diskussion eine wichtige Rolle, nicht zuletzt, weil der Übergang Deutschlands von dem einen zum anderen Nationsverständnis formal erst unlängst vollzogen worden ist und in der öffentlichen Debatte weiterhin kontrovers ausgehandelt wird. Als idealtypische Staatsnation wird oftmals Frankreich genannt, da es die Nationsmitgliedschaft primär über das Territorialprinzip (*ius soli*) regelt. Deutschland hingegen galt lange Zeit als modellhafte Kulturnation, in der die Mitgliedschaft ethnisch, gemäß dem Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) bestimmt wurde. Diese gängigen Beispiele von Staats- bzw. Kulturnation korrigieren allerdings Herfried und Marina Münkler: Sowohl Deutschland als auch Frankreich bezögen sich auf das *ius sanguinis*, während Großbritannien und die USA dem *ius soli* folgten. Der Unterschied zwischen Deutschland und Frankreich bestehe lediglich darin, „wie viele Elemente des *ius soli* sie in das *ius sanguinis* aufgenommen haben“ (2016: 264).

Abgesehen von diesen Differenzen hat im Fall Deutschlands auf politischer Ebene insbesondere die Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 den Wandel vom ‚ethnos‘ zum ‚demos‘ besiegelt (vgl. Linke 2019) und Deutschland als „multiethnische Bürgergesellschaft“ (Götz 2011: 14) offiziellisiert. Allerdings wurde die Bedeutung dieser Reform im deutschen Recht als schwach eingestuft (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 39). Außerdem zirkulieren in der Alltagswelt in Deutschland weiterhin Selbstverständnisse deutscher Identität, die sich auf ethnische Herkunft bzw. phänotypische Merkmale beziehen (vgl. Mecheril 2003: 10–11; Münkler/Münkler 2016: 13; Kraushaar 2022: 488–489).

In der Forschung werden die Idealtypen Staatsnation und Kulturnation schon länger auf Gemeinsamkeiten hin überprüft. Das zentrale Argument ist hier, dass beide Formen eine ‚kulturelle‘ Komponente beinhalten, die Ausgrenzung untermauern kann. Will Kymlicka bemerkt, dass das Recht auf einen Pass in vielen Staatsnationen eben doch aufgrund von Abstammung geregelt wird und nicht (nur) auf freiwilliger Entscheidung basiert (vgl. 1999: 133; ähnlich Brubaker 1992; 2010; Spickard 2013). Zudem sind Akkulturationsdruck gegenüber Minderheiten und territorialer Expansionismus nicht nur mit dem ethnischen, sondern genauso mit dem staatsbürgerlichen Nationalismus vereinbar (vgl. Kymlicka 1999: 134–140; Parekh 1999: 317). In Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden oder Deutschland gibt es zwar „unterschiedliche Integrationsmodelle, [jedoch] ähnliche Muster symbolischer Grenzziehungen“, argumentieren Christoph Reinprecht und Hilde Weiss (2012: 21). Bert Bonikowski stellt fest, dass Frankreich und Deutschland – trotz historischer und institutioneller Unterschiede – bei den Vorstellungen von ‚Nation‘ vergleichbar abschneiden. Sie besitzen „strikingly similar repertoires of nationhood, which correlate [...] with other political preferences, especially attitudes towards immigration“ (2017: 168). Marco Antonsich weist empirisch nach, wie Grenzen

zwischen ‚ethnisch‘ und ‚staatsbürgerlich‘ im Alltag vielfältig überschritten werden (vgl. 2014).

In der deutschsprachigen Debatte argumentiert jedoch etwa Samuel Salzborn, dass ethnische Nationsverständnisse per se „exkludierend“ seien, staatsbürgerliche hingegen „inkludierend“ (2019: 1). Er bezieht sich darauf, dass ethnisch begründete Nationskonzepte „auf vopolitische Differenzunterstellungen [zurückgreifen], die eine offene Gesellschaft zur geschlossenen Gemeinschaft transformieren wollen“ (ebd.: 7). Auch Wolfgang Kraushaar identifiziert den *Ethnozentrismus* als gemeinsame Matrix von Neonazismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus (vgl. 2022: 489; 528), während Herfried und Marina Münkler ethnische Nationsbegriffe als überholt und „nicht mehr ausschließlich ethnisch[e]“ hingegen als „weltoffen“ (2016: 13) werten. Dem widersprechen neben den im vorherigen Absatz zitierten Arbeiten auch Positionen wie jene Jean Tournons, der den Pluralismus und die Friedfertigkeit ethnischer Gruppen belegt (vgl. 2012: 23–30). Zudem ist stets zu fragen, inwiefern die nominellen Gleichheits- und Gerechtigkeitsversprechen der staatsbürgerlichen Nation auch eingelöst werden.

Uli Linke verweist in diesem Kontext darauf, dass Aushandlungen um die Nation in Deutschland mittlerweile im Bereich der Sprache geführt werden. Sprache markiere (oder maskiere) ethnische Differenzherstellungen innerhalb einer mittlerweile staatsbürgerlich definierten Nation (vgl. 2019: 42; 49). Zudem ist laut Linke die ethnische Aushandlung um die deutsche Nation infolge der Gesetzesreformen der 2000er Jahre nicht aufgehoben – im Gegenteil:

The legal reform [...] instituted a two-tiered, caste-like system of national belonging: by blood (descent) and by space (residence); one native-German, based on consanguinity, which is legally presumed to be natural, authentic and permanent; the other foreign-German, based on territorial affinity, which is culturally deemed artificial, inauthentic, contractual and impermanent. This distinction is encoded in the dual citizenship status of immigrant children. [...] German nationality can be abrogated upon a child's entry into adulthood (ebd.: 51).³⁹

Diese Debatte wird im deutschen Kontext häufig in Verschränkung mit der folgenden, ‚böser‘/ ‚guter‘ Nationalismus, geführt.⁴⁰

39 Dies ist im Begriff sich zu verändern. Der Deutsche Bundestag hat am 19. Januar 2024 die Modernisierung des Staatsangehörigkeitsrechts beschlossen. Mit dem Inkrafttreten des Gesetzes wird im Juni 2024 gerechnet. Das neue Gesetz macht Mehrstaatigkeit generell möglich und erleichtert den „Ius-soli-Erwerb“, wie es auf der Homepage des Bundesministeriums des Innern und für Heimat heißt (BMI 2024b; s. auch 2024a). Letzteres bedeutet auch, dass die Optionsregelung für die in Deutschland geborenen Kinder ausländischer Eltern entfällt.

40 Ein kleiner Exkurs sei an dieser Stelle noch erlaubt: Ein Spezifikum in Deutschland ist auch das Aufnahmeverfahren als Spätaussiedler:in nach dem Bundesvertriebenengesetz, das Jan Plamper als

„Böse“/„gut“

Mit der Frage nach Unterscheidungskriterien zwischen einem ‚bösen‘ und einem ‚guten‘ Nationalismus befassen sich in Deutschland einige neuere Texte. ‚Böser‘ Nationalismus wird in der Regel mit ethnisch(-rassistisch) begründetem Nationalismus bzw. Extremismus gleichgesetzt. Autor:innen heben die dramatischen Ausprägungen in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts und/oder das Potenzial zur Ausgrenzung in der Gegenwart hervor. Staatsbürgerlicher Nationalismus hingegen gilt als ‚gut‘ und wird in der Form des Verfassungspatriotismus gewürdigt (in der Nachfolge von Dolf Sternberger, vgl. Molt 2006; Habermas 1986).

Diese Debatte ist aber kein deutsches ‚Spezifikum‘. Ivana Spasić betrachtet Diskussionen um ‚gut‘ oder ‚böse‘ als hervorstechendes Merkmal der in den Nationalism Studies weit verbreiteten „strong normative overtones“ (2017: 43). Eins der gängigen Unterscheidungskriterien zwischen ‚gutem‘ und ‚bösem‘ Nationalismus ist dabei das Ausmaß: Bis zu einem gewissen Grad sei Nationalismus zuträglich, doch ‚zu viel‘ davon sei schädlich – wobei sich die Frage nach der Trennlinie zwischen den beiden stellt.

Michael Billig selbst weigert sich, diejenigen, die sich am sogenannten ‚harmlosen‘ Nationalismus beteiligen, aus der Verantwortung für ‚missbräuchlichen‘ zu entlassen (vgl. 1995). In einer Kritik an Billig argumentiert Craig Calhoun jedoch, dass Nationalismus auch ein Bestandteil „positiver“ (2017: 26) Projekte wie der modernen Demokratie sei. Ein gewisser Sinn für gemeinsame nationale Zugehörigkeit sei wesentlich für die Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen in der Gesellschaft, aber auch für die Bereitschaft zur wirtschaftlichen Umverteilung und zur Sicherung des

„ethnonationale Migration“ (2019: 208) bezeichnet. Dort spielt das Beherrschen der deutschen Sprache bis heute eine bedeutende Rolle, wie aus den entsprechenden Antragsvordrucken und Merkblättern bei der zuständigen Behörde hervorgeht (vgl. Bundesverwaltungsamt: Antrag S; Antrag A). ‚Ethnische‘ Merkmale wie die deutsche „Volkszugehörigkeit (Nationalität)“ (ebd.) entscheiden über die Aufnahme oder Ablehnung der Anträge. Dieses Verfahren und das Bundesvertriebenengesetz insgesamt sind jedoch nicht ausschließlich Ausdruck einer ‚ethnisch‘ verstandenen deutschen Nation, wie dies oftmals etwas einseitig dargestellt wird, sondern stellen auch einen pragmatischen Ausgleich dafür dar, dass Zugehörigkeit zur deutschen Ethnie *woanders* Vorwand für Verfolgung und Diskriminierung war oder ist. Antragsteller:innen aus Nachfolgestaaten der Sowjetunion beispielsweise müssen Auskunft darüber geben, ob sie oder ihre Eltern/Großeltern als Deutsche „Angehörige/r der Trud-Armee“ waren, unter „Kommandantur-Bewachung“ gestellt oder zwangsumgesiedelt wurden (vgl. ebd.: Antrag S). Antragsteller:innen aus anderen Ländern werden zudem gefragt, ob sie oder ihre Vorfahren aufgrund ihrer deutschen Volkszugehörigkeit enteignet oder interniert wurden (vgl. ebd.: Antrag A). Ohne in eine Analyse einzusteigen (dies tut z. B. Betke 2022) darf man sich gleichzeitig fragen, auf Grundlage welcher Merkmale die Behörde das „Bekenntnis“ der Antragsteller:innen „zum deutschen Volkstum“ evaluiert, das ebenfalls Voraussetzung für die Aufnahme der Anträge ist. Laut Merkblatt S beim Bundesverwaltungsamt kann ein Bekenntnis zum Volkstum nachgewiesen werden „durch ein nach außen erkennbares Verhalten, das den Antragsteller eindeutig als deutschen Volkszugehörigen kennzeichnet“. Es stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien das ‚ethnisch Deutsche‘ auf Verhaltensebene wirklich ‚eindeutig‘ identifiziert werden kann.

gemeinschaftlichen Wohlergehens. Calhoun unterstreicht, dass er damit keineswegs die Gewalt rechtfertigen wolle, die im Namen von Nationen begangen werde. Sein Argument sei vielmehr, dass „a very significant part of how nationalism is reproduced is through its embedding in collective projects of national improvement“ (ebd.). In einer Antwort an Calhoun räumt Billig wiederum ein, dass Demokratie auf der Vorstellung eines „national people, making its choice“ (2017: 318) beruhe. Problematisch sei aber gerade, dass das ‚national imaginary‘ alternative Vorstellungen von Politik von vornherein ausschließe. Eine Vorstellung des Politischen, die *nicht* auf der Grundeinheit der Nation beruhe, sei undenkbar, insofern sei ein ‚national imaginary‘ einschränkend (vgl. ebd.).⁴¹

Neuere Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum zum Thema Nation sind diesem Spannungsfeld zuzuordnen. Oftmals handeln sie von der Suche nach einem ‚neuen Wir‘. Ihr gemeinsamer Nenner besteht darin, dass sie zwischen einem ‚guten‘, staatsbürgerlichen und gemäßigten Nationalismus und einem ‚bösen‘, ethnischen und virulenten unterscheiden. Verteidiger:innen eines ‚guten‘ Nationalismus identifizieren den ‚bösen‘ entweder im Ausland oder in der deutschen Geschichte (Nationalsozialismus), oder aber am Rande der heutigen deutschen Gesellschaft (Rechtsextremismus) und distanzieren sich entschieden davon. Was sie übersehen, ist der ‚selbstverständliche‘ Nationalismus der ‚Mitte‘ bzw. der Strukturen, auf denen der demokratische Staat basiert.⁴²

Einige der Autor:innen vertreten die Ansicht, dass ein affirmatives Verhältnis zur eigenen Nation wichtig sei, um die Gesellschaft zusammenzuschweißen und Nationsanderen attraktive Identifikationsmöglichkeiten anzubieten, wobei explizit oder implizit für eine Normalisierung der deutschen Nation plädiert wird. Das ‚Positive‘ an der Nation rühre daher, dass sie als gesellschaftlicher Kitt wirke, Solidarität in der Bevölkerung generiere, Loyalität gegenüber demokratischen Institutionen fördere und die Integration der Zuwanderer:innen ermögliche. Gerade Letzteres

41 ‚Positive‘ Implikationen von Nationalismus werden auch in den Postcolonial Studies diskutiert. María Do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan fassen zusammen, dass „die Idee der Nation als machtvoller Motor der Entfaltung und Vereinigung antikolonialer Kräfte produktiv gemacht wurde“ (2015: 45). Gleichzeitig stellen sie fest, dass die Nation in den neu gegründeten Staaten ihrerseits „über die Aberkennung von Zugehörigkeiten“ (ebd.: 49) aufgebaut worden ist.

42 Ein Echo dieser Diskurse im Bildungskontext findet sich bei Hanna Schissler. Sie schreibt über deutsche Schulbücher: „The question of xenophobia [...] is framed [in textbooks] in a particular German context, namely the shame over the German past [...]. Thus, what is particularly modern about present-day xenophobia (its blatant racism) does not really come into focus, and the ‘never again’ attitude of many textbooks [...] does not really help to understand and fight today’s racism and xenophobia. In fact, it might freeze the interpretation in a historical framework, which actually prevents us from understanding what is at stake in today’s society when it comes to hostilities towards migrants“ (2009b: 3–4). Dieser Text kritisiert einen einseitigen Fokus der Schulbücher auf den historischen *extremen* Nationalismus/Rassismus, mit dem Argument, dass dadurch der aktuelle *extreme* Nationalismus/Rassismus übersehen werde. Der Text übersieht allerdings selbst – durch den Fokus auf ‚xenophobia‘, ‚blatant racism‘ und ‚hostilities‘ – den banalen/alltäglichen Nationalismus.

wirft jedoch die Frage auf, inwiefern sich hinter ‚Integration der Zuwanderer:innen‘ nicht doch teilassimilationistische Ansprüche verbergen.

Laut Aleida Assmann ist Nation gerade in Gesellschaften, die zunehmend plural sind, für das Kollektiv sinnstiftend und animiert die Bürger:innen zur Loyalität gegenüber Recht und Gesetz (vgl. 2020: 28ff.) Ihre Position ist, wie jene Jan Plampers (2019), von multikulturellen Modellen anderer ‚westlicher‘ Länder inspiriert.⁴³ Assmann argumentiert, dass eine zu große (ihr zufolge typisch deutsche) Zurückhaltung gegenüber der Nation zwei kontraproduktive Folgen habe. Zum einen würden rechte Parteien die normative Leerstelle des Nationalen besetzen, sollte diese nicht (gleichsam ‚vorausleitend‘) mit moderat-nationalen, demokratischen, Multikulturalismus befürwortenden Inhalten gefüllt werden. Zum anderen hat „ein Land ohne klares Selbstbild und ein gewisses Maß an Gemeinsinn [...] große Schwierigkeiten, neue Zuwanderer einzubürgern“ (ebd.: 63).

Hier klingt die Furcht vor „Parallelgesellschaften“ (Kymlicka 2020: 389) an, die Herfried und Marina Münkler (2016) und Jan Plamper (2019) wiederum explizit benennen. Letzterer argumentiert, dass „das Zwischen-den-Stühlen-Sitzen der Ausiedler“ in Deutschland und ihre Anfälligkeit für Propaganda aus dem Herkunftsland (in seinem Beispiel: Russland) in einem direkten Verhältnis stehen (vgl. ebd.: 206). Er plädiert für ein neues deutsches Wir, in dem auch diese Menschen ein attraktives Identifikationsangebot finden (vgl. ebd.: 16). Allerdings scheint er gleichzeitig zu suggerieren, dass der Verzicht auf das ‚Zwischen-den-Stühlen-Sitzen‘ das Problem der Anfälligkeiten lösen könnte. Dann drängt sich allerdings die Frage auf, wie es dazu kommt, dass Deutsche, die auf ‚einem einzigen (deutschen) Stuhl sitzen‘, gleichermaßen für völkische Propaganda anfällig sind. Darüber hinaus ist zu fragen, wo die Grenze zwischen dem Aufgeben ‚eines der beiden Stühle‘ und Assimilation abgesteckt wird.⁴⁴

43 Forschung dokumentiert in Bezug auf die USA den Wandel vom Konzept des ‚melting pot‘, also der Verschmelzung ‚anderer‘ Identitäten in der Nation, zu jenem des ‚salad bowl‘ oder des ethnischen Pluralismus (vgl. Reinprecht/Weiss 2012: 17). Europäische Versionen des Multikulturalismus finden sich in Großbritannien und den Niederlanden, wo „die positiven Funktionen der ethnischen Gemeinschaften“ (ebd.: 18) betont werden oder (insbesondere im britischen Kontext) ein „critical multiculturalism“ (Farrar 2012) betrieben wird. Die Nation bleibt aber der übergeordnete Rahmen, in dem Vielfalt stattfindet. In Kanada spricht Will Kymlicka daher von „multikulturellem Nationalismus“ (2020: 402). Er betont die Verknüpfung zwischen Multikulturalismus und Linkliberalismus (unter dem Aspekt der „Beseitigung von Benachteiligungen“), respektive Multikulturalismus und Nationalismus (verstanden als „Überwindung von Unterschieden zum Wohle der Nation“) (vgl. ebd.: 393). Er macht darauf aufmerksam, dass erst „horizontale Identitätsverbindungen“ und „vertikale [...] Interessensvermittlung“ es den Staatsangehörigen Kanadas ermöglicht hätten, die Gesellschaft gemäß *spezifischer* Vorstellungen und (Gruppen-)Identitäten zu gestalten (ebd.: 402–403). Eine Entkopplung des Multikulturalismus von der Nation habe diesbezüglich democratiesschwächende Konsequenzen (vgl. ebd.: 405).

44 Diese Frage kann auch an Münkler/Münkler (2016) gerichtet werden. Sie setzen sich dafür ein, dass „sich diese [deutsche] Gesellschaft zutraut, aus den Neuankömmlingen ‚Deutsche‘ zu machen, ohne dabei aufdringlich und nötigend zu sein“ (283).

Sowohl Assmann als auch Plamper implizieren, dass ein moderat ‚positives‘ nationales Selbstbild extremistischen Ausschweifungen (in Form eines autochthonen Rechtsextremismus oder eines „Diaspora-Nationalismus“, vgl. Plamper 2019: 235) vorbeugen könne. Heinrich August Winkler spitzt dies wie folgt zu: „Wer die Nationen abschaffen will, fördert die Nationalisten“ (2022c [2017]). Michael Billig jedoch argumentiert genau umgekehrt, wenn er banalen Nationalismus als unbenannte Grundlage für nationalistische Gewalt betrachtet. So dreht man sich in diesen Debatten im Kreis.

Auch Herfried und Marina Münkler würdigen die Nation als „Solidaritätsgenerator“ bzw. „politische Kategorie, die wie kaum eine andere in der Lage ist, [...] gegenseitige Hilfsbereitschaft zu mobilisieren“ (2016: 290). Sie plädieren für eine ‚Modernisierung‘ und ‚Anpassung‘ der Nation an aktuelle Verhältnisse. Wolfgang Streeck (2021) setzt sich aus einer anderen Perspektive für die Erneuerung der nationalstaatlichen Demokratien ein, denn sie seien als einzige Akteure in der Lage, das Primat einer demokratischen Politik durchzusetzen und einen entgleisten globalen Kapitalismus zu zähmen. Josef Joffe unterstützt „ein freundliches Verhältnis zur [deutschen] Nation [...], das [...] von Patriotismus geprägt ist“ (2018: 237). Enrico Brissa engagiert sich dafür, „unser Bewusstsein für Schwarz-Rot-Gold als gelebter Verfassungskultur zu stärken“ (2021: 23). In das Vokabular von Billigs Metapher der „waved and unwaved flags“ (1995: 39) übertragen, argumentiert Brissa interessanterweise dafür, routinemäßig gehisste Flaggen im Bewusstsein ihrer verfassungspatriotischen Symbolik wieder etwas leidenschaftlicher zu schwingen. All diese Bücher befürworten eine produktive Umdeutung und Normalisierung der deutschen Nation. Sie plädieren für ein gesundes Maß an ‚Nationalstolz‘ basierend auf der demokratischen Verankerung der Nation und unterstützen eine nationale „Wiedererfindung“ (so wörtlich Assmann 2020), ohne jedoch das Widersprüchliche darin hinreichend transparent zu machen.

Assmann unterscheidet ferner scharf zwischen einerseits „ethnisch homogene[n] Nationen, die geistige und kulturelle Vielfalt unterdrücken, Minderheiten verfolgen und ganze Bevölkerungsgruppen vernichten [und andererseits] Nationen, die einen Verfassungsstaat haben, der Meinungsfreiheit garantiert, Vielfalt schützt und sich für Menschenrechte einsetzt“ (ebd.: 28). Dies liest sich zunächst überzeugend und stützt ihr Plädoyer für eine demokratische, liberale nationale Normalisierung. Allerdings sind gerade derartige Setzungen *als wissenschaftliche Analysekatogorien* problematisch. Dem pauschalisierenden Gutheißen einer Nation, die Vielfalt schützt, kann entgegnet werden, dass innerhalb von Nationen, die Vielfalt *nominell* schützen, *empirisch* auch eine ganze Reihe von Nuancen der Diskriminierung ‚Ande-

rer⁴⁵ auszumachen sind. Diese Nuancen müssen mitsamt ihrer Grundlagen untersucht werden, anstatt den gesetzlich verankerten Schutz von Vielfalt als vollständig umgesetzt zu behandeln.⁴⁵

Überhaupt kann analysiert werden, was unter ‚Vielfalt‘ in demokratischen Nationalstaaten verstanden wird und welche Aushandlungsprozesse und Ausschlüsse damit verbunden sind (s. das folgende Unterkapitel, „Pluralisierung: Widersprüche“). Manolis Pratsinakis zeigt beispielsweise, dass die Präsenz von Migrant:innen in europäischen Staaten emphatische Fragen rund um nationale Identität angeregt habe, wobei „[t]he answers to such questions do not usually challenge received ideas about nationhood; they are rather used to reassemble the national self“ (2017: 99). Das Dilemma, in das man sich insgesamt begibt, wenn man auf der Ebene von ‚bösem‘ und ‚gutem‘ Nationalismus argumentiert, fasst Ivana Spasić pragmatisch in der Frage zusammen: „Should one support the reinforcement of [...] a self-complacent sense of nationhood, in the hope that those who ‘belong without question’ will be nice enough not to be chauvinist [...]?“ (2017: 45). Diese Debatte aufgreifend, untersucht die vorliegende Studie *wie* Vielfalt im Bildungskontext konstruiert, interpretiert und in Schulbüchern umgesetzt wird – und wie dabei Nationalismus bzw. Exklusion produziert bzw. reproduziert werden können.

‚Top down‘/‚bottom up‘

In der Forschung besteht ein weiteres Spannungsfeld zwischen einem Top-down- und einem Bottom-up-Nationalismus. Was den erstgenannten Nationalismus angeht, muss eine Differenzierung vorgenommen werden, die aufgrund konzeptueller Ähnlichkeit zunächst verwirren mag: Von Top-down- bzw. ‚elitegesteuertem‘ Nationalismus wird einerseits in Bezug auf die Gründungsphase der Nationalstaaten gesprochen, in der Eliten eine bestimmende Rolle gespielt haben. Davon war kurz im Abschnitt „Nationalismusforschung auf der Makroebene“ die Rede.

Aber auch der von Billig analysierte banale Nationalismus kann als top-down eingeordnet werden, da er von übergeordneten Strukturen ausgeht. In der Formulierung von Sophie Duchesne:

Billig [...] suggested that the reason why nationalism [...] remains so powerful in countries such as the UK or the US, long after the years of mobilization and nation building, is because people are reminded of it all the time! They are constantly reminded that they are

45 Assmann lässt diesbezügliche Erkenntnisse der jüngeren Forschung unberücksichtigt. Sie bemängelt, dass seit den drei zentralen Werken der Nationalismusforschung (von Anderson, Hobsbawm und Ranger sowie Gellner), die alle 1983 erschienen sind, nichts Bahnbrechendes zum Thema Nation geschrieben worden sei, und dass Andersons Formulierung ‚imagined communities‘ mittlerweile als Leerformel verwendet werde (vgl. Assmann 2020: 23). Dabei lässt sie nicht nur Billigs ‚Banal Nationalism‘ (1995), sondern umfassende englischsprachige Forschung zur Nation außer Acht, die mittlerweile punktuell auch im deutschsprachigen Raum rezipiert worden ist (s. einige Beispiele später in diesem Kapitel).

national by public actors, medias, marketing, architecture, art, etc. in such a way that they do not pay attention to it (2017).

Duchesne skizziert hier eine Differenz zwischen mehr oder weniger intentional agierenden ‚Sender:innen‘ der nationalen Botschaft (public actors etc.) und deren etwas unbedarft erscheinenden ‚Empfänger:innen‘ (people). Den banalen Nationalismus versteht sie als einen, der von ‚Sender:innen‘ ausgeht. Eleanor Knott schreibt ihrerseits kritisch, dass bei Billig die Agency der ‚Empfänger:innen‘ übersehen werde (vgl. 2015: 1).

In wissenschaftlicher Abgrenzung zu diesem Verständnis von banalem Nationalismus als top-down ist in der neueren Forschung ein ‚alltäglicher Nationalismus‘ (everyday nationalism, auch everyday nationhood) konturiert worden, der sich auf eine Bottom-up-Dimension bezieht. Diesen Nationalismus konzeptualisieren Jon E. Fox und Cynthia Miller-Idriss (2008), die Eric Hobsbawms Argument aufgreifen, Nationalismus müsse „von unten“ (1990: 10) analysiert werden.⁴⁶

Fox und Miller-Idriss zufolge ist Nation das Produkt nicht ausschließlich makrostruktureller Kräfte, die (ganz gleich ob sichtbar oder banal) auf der ‚Sender:innen‘-Seite wirken. Genauso ist sie ein Ergebnis der Praktiken „gewöhnlicher Menschen“ (ordinary people, 2008: 537), die sich auf der ‚Empfänger:innen‘-Seite befinden. Zahlreiche neuere Arbeiten nehmen in diesem Sinne in den Blick, wie Menschen in Alltagssituationen auf nationale Kategorien zurückgreifen bzw. wie sie sich in ihrem Alltagshandeln an der Reproduktion der Nation beteiligen (exemplarisch Antonsich 2016; Skey 2011).

Billig selbst entschärft die Unterscheidung, die in diesen Arbeiten zwischen ‚banalem‘ und ‚alltäglichem‘ Nationalismus aufgemacht wird, wie folgt:

In my view, analysts of nationalism do not need to choose between taking the one approach or the other, as if there is a theoretical zero-sum game at work. [...] [I]t is possible to combine creatively the study of everyday actions that re-produce and re-imagine the nation with an awareness of how that re-imagined nation can also be re-produced banally (2017: 315).

Nichtsdestotrotz erfreut sich die Perspektive des ‚alltäglichen Nationalismus‘ von Fox und Miller-Idriss großer Popularität (vgl. Sammelband Skey/Antonsich 2017) und prominenter Kritiker (vgl. Smith 2008). Mit ihrer Fokussierung auf Praktiken und diskursive Konstruktionen von Nation im Alltag bietet sie für meine Studie einen versprechenden analytischen Rahmen, allerdings muss hier weiter differenziert werden.

Fox und Miller-Idriss schlagen eine Forschungsagenda vor, die dazu beitragen soll, jene Praktiken zu untersuchen, „through which ordinary people engage and

⁴⁶ Es gibt aber auch eine andere Analyserichtung, die alltäglichen Nationalismus in materiellen, räumlichen und performativen Dimensionen des Alltags untersucht (vgl. dazu Antonsich 2018: 3 bzw. Edensor/Sumartojo 2018; Edensor 2009; 2006; 2004).

enact (and ignore and deflect) nationhood and nationalism in the varied contexts of their everyday lives“ (2008: 537). Anthony D. Smith kritisiert aber in einer Antwort an Fox und Miller-Idriss deren undifferenzierten Begriff der ‚ordinary people‘ und zieht stattdessen den Terminus ‚Non-Eliten‘ vor (vgl. 2008: 565). Denn entweder sei ‚the people‘ ein Konstrukt des Nationalismus selbst oder diese Kategorie sei soziologisch unpräzise.

In Anlehnung daran möchte ich einen weiteren Aspekt im Beitrag von Fox und Miller-Idriss hinterfragen. Wie bereits gezeigt, konzentrieren sie sich auf die ‚Empfänger:innen‘-Seite nationaler Botschaften – beispielsweise auch in Bezug auf Schulen, die sie als wichtige Orte der Vermittlung der Nation betrachten. „Their officially sanctioned curricula, conveniently packaged in textbooks, displayed in national emblems and performed in ritual practices, inculcate the students with the values, myths and norms of the nation“, schreiben Fox und Miller-Idriss (2008: 550) auf der Grundlage von Studien von Bourdieu und Passeron, Weber, Hahn, Schissler und Nuhoglu Soysal. Doch Lernende, bemerken sie ferner, seien keineswegs passive Empfänger:innen der nationalen Botschaften, sondern „active participants in the creative interpretation and constitution of understandings of nationhood that may bear little resemblance to those packaged in official curricula“ (ebd.: 551). Dies ist zweifelsohne eine zu würdigende Differenzierung, wobei Daniel Wrana aus praxeologischer Perspektive eben die Dichotomie aktiv/passiv in Frage stellt (vgl. 2015; s. auch Theoriekapitel). Mit ihm könnte man argumentieren, dass *alle* Positionierungen im Diskurs von vornherein ‚aktiv‘ sind (also auch jene, die hier auf der Seite der ‚Empfänger:innen‘ zunächst als ‚passiv‘ beschrieben werden).

Meine Kritik bezieht sich aber nicht auf die ‚Empfänger:innen‘-Seite der nationalen Inhalte, sondern auf das Verständnis der Autorin und des Autors von der ‚Sender:innen‘-Seite. Während sie dafür plädieren, dass ‚Empfänger:innen‘ nationaler Inhalte differenziert betrachtet werden, schreiben Fox und Miller-Idriss bezüglich der ‚Sender:innen‘ monolithisch von „state-sponsored construction“ (2008: 553) und „elite manipulation“ (ebd.: 554). Dies ist aus meiner Sicht eine (zu) homogenisierende Art und Weise, über die ‚Sender:innen‘ nachzudenken. Es ist davon auszugehen, dass auch ‚die Eliten‘, ‚die Politik‘ oder ‚der Staat‘ nicht homogen sind, und dass die Menschen, die sich hinter diesen abstrakten Entitäten verbergen, nicht einheitlich denken, sprechen oder handeln, dass sie also unter ‚Nation‘ auch nicht unbedingt das Gleiche verstehen und nicht in jeder Situation mit dem gleichen Ausmaß an konzertierter Intentionalität Nationalismus propagieren.

Henrik Åström Elmersjö zeigt beispielsweise im schwedischen Kontext, wie wenig linear nicht nur Bildungsmedienproduktion, sondern auch Schulbuchzulassungsprozesse verlaufen (vgl. 2016). Gutachter:innen, die die Konformität der Schulbücher mit der Verfassung und dem Bildungsplan prüfen, die also im obigen Sinn auf der Seite der ‚Eliten‘ und ‚Sender:innen‘ nationaler Botschaften eingeordnet werden müssen, nutzen ihre privilegierte Position auch, um *eigene* und *divergierende* Vorstellungen in Bezug auf Geschichte und Unterricht durchzusetzen (vgl. ebd. 22).

Die lineare Umsetzungslogik, die sich hinter der Vorstellung versteckt, ‚Eliten‘ würden mittels Schulbücher nationale Botschaften in den Klassen verbreiten, ist auch in weiteren Arbeiten zu Bildungsmedienproduktion kritisch aufgebrochen worden (vgl. Müller 2021; Macgilchrist 2011b; Foster/Crawford 2006; ausführlich Forschungsstand 2).

Analog zu Smiths Kritik am undifferenzierten Begriff der ‚einfachen Menschen‘ kann also nach der genauen Definition der ‚Eliten‘ gefragt werden, die aus dem Text von Fox und Miller-Idriss nicht hervorgeht. Bezogen auf das Thema meiner Studie stellt sich auch die Frage, inwiefern Schulbuchproduzent:innen überhaupt der einen oder der anderen Kategorie zugeordnet werden können bzw. inwiefern sie nun ‚Eliten‘ oder aber ‚einfache Menschen‘ sind. Es würde den Rahmen meiner Studie sprengen, die Elitesozio­logie miteinzubeziehen, aber dort wird eben die Frage diskutiert, wer überhaupt zur ‚Elite‘ gezählt werden sollte und nach welchen Kriterien (vgl. Wasner 2004: 16ff.). Auch wird die im 20. Jahrhundert übliche Gegenüberstellung zwischen ‚Elite‘ und ‚Masse‘ schon länger entschärft (vgl. ebd.: 139ff.).

Bildungsmedienmacher:innen sind – so meine These – weder jene ‚Eliten‘, die mittels Schulbuchwissen eine ‚nationale Agenda‘ in Schulen verbreiten, noch sind sie Teil dessen, was in einer binären Sichtweise als ‚Masse‘ bezeichnet werden würde. Sie nehmen eine gesonderte Position ein – aber bei Fox und Miller-Idriss stehen sie eher auf der ‚Eliten‘-Seite, denn in diesem Text werden Lehrpläne *und Schulbücher* („officially sanctioned curricula, conveniently packaged in textbooks“, 2008: 550) den Lernenden gegenübergestellt. Die empirischen Kapitel der vorliegenden Studie tragen einige Nuancen zu dieser Diskussion bei.

Zum Abschluss des Abschnitts wäre insgesamt festzuhalten, dass theoretisch attraktive Eindeutigkeiten analytisch kontraproduktiv sind und Binaritäten in einer empirischen Studie zum Thema Nation den Forscherblick eher trüben denn erhellen. Dem begegne in diesem Buch mit einer praxistheoretischen Perspektive. Praxeologische Zugriffe in den jüngeren Nationalism Studies beziehen sich oftmals auf Michael Billig und brechen die soeben kommentierten Binaritäten auf. Gesine Wallem untersucht zum Beispiel staatliche Praktiken der Änderung von Namen ethnisch deutscher Einwanderer:innen als Strategie der nationalen ‚Normalisierung‘ in Deutschland (vgl. 2017). Sie zeigt, wie ein praxeologischer Ansatz es erlaubt, Praktiken von ‚Eliten‘ und ‚gewöhnlichen Menschen‘, von Staatsvertreter:innen, Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Zuwanderer:innen, in einem gemeinsamen Rahmen zu analysieren. Gleichzeitig schlägt sie eine Brücke zwischen dem ‚banalen‘ und dem ‚alltäglichen‘ Nationalismus, denn „[b]y studying how individuals ‘do’ and ‘perform’ nationhood in social interactions, we are able to better understand the close entanglement between the institutionalized power of ‘normalisation’ and individual agency in response to it“ (ebd.: 92).

Eine Studie, die sich eines anderen theoretischen Rahmens bedient, aber zu ähnlichen Ergebnissen kommt, hat Irene Götz 2011 vorgelegt. Sie befasst sich mit der

‚Wiederentdeckung‘ des Nationalen in Deutschland auf Ebene von staatlichen Manifestationen *und* Praktiken des Alltags. Götz unterstreicht die Anpassungsfähigkeit des Nationalen an den aktuellen, von Pluralität gekennzeichneten deutschen Kontext. Sie zeigt, wie ‚positive‘ Identifikationen mit der Nation in Deutschland heute auch über andere Merkmale als Kultur laufen – etwa Wirtschaft (Leistungskraft, Label ‚Made in Germany‘), Ökologie, pazifistischer Auftrag. Das Nationale stelle sich in den Kreativindustrien als „hippe“ Geschäftsidee“ (ebd.: 328) heraus und habe einen „fröhlich-emphatische[n]“ sowie „neoliberal eingefärbte[n] Appellcharakter“ (ebd.: 329). Im Kontext der Einwanderungsdebatte erhalte das Nationale „affirmative Konnotationen und legitimatorische Funktionen“ (ebd.: 147; vgl. auch Götz 2023; Trummer/Spiritova 2023).

Michael Skey und Marco Antonsich laden 2017 zur stärkeren Einbindung praxistheoretischer Ansätze in die Analyse von Nation und Nationalismus ein. Denn gerade „Mikro-Praktiken“ seien in Kombination mit „grand political gestures“ verantwortlich für die routinemäßige Reproduktion der Nation (vgl. 2017b: 325). Andersons ‚imagined community‘ müsse deshalb analytisch weiter ausdifferenziert werden, denn Nationen seien eben nicht nur imaginiert, sondern gleichzeitig „lived, embodied, heard, viewed, represented“ (ebd.). An dieser Stelle innerhalb der Debatte ist die vorliegende Studie verortet.

Nationales/Globales

Wie einleitend angekündigt, soll in diesem Kapitel – als Exkurs – auch der Stand der Diskussion in Geschichtsdidaktik und Bildungsmedienforschung rund um das Thema Globalgeschichte in Unterricht und Bildungsmedien resümiert werden. Zu dieser Debatte tragen dann das zweite und dritte empirische Kapitel bei. Zur Einordnung ist es jedoch notwendig, eine letzte Dichotomie aus der Nationalismusforschung zu erwähnen und zwar die Gegenüberstellung zwischen Nationalismus als Schließungstendenz und dem Zusammenwachsen der Welt.

Obwohl Globalisierung den Nationalstaat zweifelsohne durchlässiger macht, und obwohl in der Forschung Konzepte wie „banaler Kosmopolitismus“ (Beck 2008) dem ‚banalen Nationalismus‘ Billigs entgegengestellt worden sind, ist es Craig Calhoun zufolge illusorisch zu denken, dass der Kosmopolitismus den Nationalismus einfach ersetzt. Diese irreführende Überzeugung rühre daher, dass man den internationalen Charakter des Nationalismus verkenne (vgl. 2017: 26; s. auch Jacobsen/Werron 2023).

Lukasz Szulc zeigt, dass das Internet nicht nur, wie gemeinhin angenommen, zur Globalisierung beiträgt. Ebenso fördert es die Reproduktion und Stabilisierung des Nationalen (vgl. 2017: 67). Atsuko Ichijo untersucht banalen Nationalismus im Zusammenhang mit der ‚Repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit‘. Die Autorin unterstreicht, wie UNESCO das Nationale stabilisiert, indem immaterielles Kulturerbe an Nationen geknüpft wird. Sie ruft den zwischen-

staatlichen (intergovernmental) Charakter der Organisation in Erinnerung: UNESCO sei im Nationalstaatensystem verankert und reproduziere es auf globaler Ebene (vgl. 2017: 279).

In Bezug auf die vorliegende Studie hat dieses Spannungsfeld insofern Relevanz, als im deutschen Kontext eine Verschränkung gegenwärtiger nationaler Identität mit einer Einbettung in *internationale* Kontexte und Strukturen festgestellt worden ist. Irene Götz beispielsweise zeigt in der erwähnten Arbeit, wie sich Deutschland als „supranational gezähmter“, bei sich und in Europa „angekommener“ (2011: 16) Nationalstaat inszeniert. Dabei werden Motive des Nationalen nicht einfach in der hergebrachten Form übernommen – vielmehr findet eine Anpassung derselben an aktuelle Verhältnisse statt, etwa an den Status als Einwanderungsland und als Mitglied über-, inter- und transnationaler Strukturen (vgl. ebd.: 20; s. auch Joffe 2018).

Debatte: Globalgeschichte im Geschichtsschulbuch und -unterricht

In einer Verschränkung von Geschichtsdidaktik und Bildungsmedienforschung möchte ich nun zusammenfassen, wie das letztgenannte Spannungsverhältnis in Bezug auf Geschichtsunterricht und seine Bildungsmedien diskutiert wird. Wie bereits erwähnt ist in jüngerer Zeit ein allgemeiner Trend hin zur „Zähmung der Nationalgeschichte“ (Schissler/Nuhoglu Soysal 2005: 5) im schulischen Kontext festgestellt worden.

Yasemin Nuhoglu Soysal begründet die vergleichsweise große Offenheit *deutscher* Geschichtsnarrative für internationale Bezüge damit, dass „[g]iven its narrowing nationalist and militarist past, Germany had no choice but to anchor its identity within the prospect of an integrated Europe and a transnational context“ (1998: 53). Deutschland habe nach 1945 ein neues und annehmbares *nationales* Selbstbild allein dank der *internationalen* Einbindung entwickeln können. Wie Jason Nicholls kommentiert, sei „Germany’s transnationalized present embedded as much in self-interest as in the politics of peace“ (2006: 90). Josef Joffe schreibt allgemeiner, dass „[a]lle Staaten [...] das Gute hoch[halten], derweil sie das Nützliche betreiben; die Bundesrepublik hat diesen Balanceakt zur Kunstform erhoben“ (2018: 16, Herv. i. Orig.). Dies kann zugespitzt als nationaler Gewinn aus der ‚Zähmung‘ des Nationalen gelesen werden.

Doch auch in Deutschland konkurrieren transnationale Narrative mit den weiterhin dominanten Nationalgeschichten. Wie aus der Bildungsmedienforschung hervorgeht, lassen sich nationale Meistererzählungen in Schulbüchern den Status als „history by default“ (Schissler 2005: 229) nicht einfach nehmen. In der geschichtsdidaktischen Forschung wird festgestellt, dass Lehrplaninhalte noch immer aus der Nationalgeschichte hergeleitet werden, „wenn auch für das späte 20. Jahrhundert in einer (west-)europäischen Erweiterung“ (Grewe 2016: 301). In Bezug auf „die Vermittlung von Weltwissen“ gebe es „enorme Defizite“ (Schwabe 2020: 6), eurozentrische und im nationalen Paradigma verankerte Konzepte seien weit verbreitet (vgl. Popp/Bernhard 2021). Die übliche chronologische Strukturierung

fokussiere Deutschland (vgl. Schwabe 2020: 6), Geschichte werde in Form von „Wegmarken‘ zu unserer Gegenwart“ (Popp 2013: 15) erzählt. Ein linearer Durchlauf durch die Nationalgeschichte mit „Abstechern“ (Jonas 2018: 22) in die Weltgeschichte erschwere jedoch eine angemessene Adressierung aktueller Schlüsselthemen wie Flucht und Migration.⁴⁷

Vor diesem Hintergrund können die Entwicklungen in Unterricht und Schulbüchern insgesamt als ‚Weltisierung‘ der Nationalgeschichte umschrieben werden. „The trend [...] is to soften the focus on national history, and, indeed, what might be called ‚worldization‘ of national history might be our best bet in the classroom“, schrieb die Schulbuchforscherin Hanna Schissler bereits 2005 (235). Sie versteht unter ‚Weltisierung‘ das Bestreben, Nationalgeschichten zu erweitern und anzureichern. Es finde dabei durchaus eine „Relativierung der Nation“ (ebd.: 237) statt – dies mache aber noch keine Globalgeschichte aus.

In Abgrenzung von einer derartigen ‚Weltisierung‘ verstehen aktuellere geschichtsdidaktische Positionen Globalgeschichte als „multizentrisch gedachte und multiperspektivisch erzählte“ (Grewe 2016: 305) Geschichte globaler Verflechtungen und grenzüberschreitender Vernetzungen, als Überwindung nationalhistorischer und eurozentrischer Perspektiven sowie epistemischer Systeme, die universale Gültigkeit beanspruchen.⁴⁸ Globalgeschichte umfasst transnationale und transkulturelle Geschichte. Sie betrachtet alle Regionen der Welt als gleich wichtig und nimmt Europa nicht als Maßeinheit, mit der ‚andere‘ Kontexte gemessen werden (vgl. ebd.: 313).⁴⁹

In Bezug auf den aktuellen Stellenwert von Nationalgeschichte in Unterricht, Lehrplänen und Bildungsmedien kritisieren Didaktiker:innen also *nicht*, dass „nur ‚deutsche‘ Themen vorkämen, was natürlich nicht der Fall ist“ (Popp 2013: 16), sondern dass Geschichte allgemein im Rahmen „staatlich verfasster Territorien“

47 Die chronologische Strukturierung des Geschichtsunterrichts ist auch in fachdidaktischen Diskussionen rund um das Prinzip des Lebensweltbezugs kontrovers. Katharina Jonas schreibt, dass Chronologie „kaum Spielraum für [...] inklusives Lernen“ lasse und „als traditionalistische Meistererzählung“ wirke, von manchen jedoch „als didaktisch unabdingbare Darstellungsform von Geschichte im Unterricht verteidigt“ (2018: 22) werde. Jonas bezieht sich hier auf eine konkrete Debatte zu Curricula in Berlin Brandenburg (vgl. Barricelli 2015; Lücke 2015; Scholz 2015).

48 dt. auch ‚Verflechtungsgeschichte‘, engl. ‚shared history‘, ‚entangled history‘, frz. ‚histoire croisée‘ (vgl. Werner/Zimmermann 2006). Für eine Begriffsklärung in Abgrenzung von außereuropäischer Geschichte, Weltgeschichte, Universalgeschichte und Geschichte der Globalisierung s. Grewe (2016: 302–303).

49 In den Postcolonial Studies wird allerdings die Vorstellung einer ‚Globalgeschichte‘ insgesamt hinterfragt, denn diese fuße auf einer eurozentrischen Grundlage. Global- und Universalgeschichte sind in dieser Perspektive „just an imperial epistemic euphemism“ (Tlostanova/Mignolo 2012: 64) und bleiben „zutiefst mit dem Neokolonialismus verstrickt“ (Castro Varela/Dhawan 2015: 78). Andersherum messen Geschichtsdidaktiker:innen den globalgeschichtlichen Ansätzen im Kontext aktueller Entwicklungen eine große Relevanz bei: Soziale und ökonomische Disparitäten oder klimabezogene Herausforderungen seien nur in einer globalen Perspektive zu verstehen (vgl. Popp/Bernhard 2021).

(ebd.) konstruiert werde. Dies gehe mit der Vorstellung homogener Gesellschaften einher, wobei ‚andere‘ Regionen und ihre Geschichten abgewertet und Migration als ‚Sonderfall‘ statt als „Movens für sozialen Wandel und Kulturentwicklung“ (ebd.) erscheine. Kritisiert wird hier also – in den Begrifflichkeiten der vorliegenden Studie – der banale Nationalismus im Fach Geschichte.

Vonseiten der Geschichtsdidaktik sind einige Vorschläge gemacht worden, um derartige Mängel auszugleichen. Nicole Schwabe legt nahe, Raum, Zeit und Soziales zusammenzudenken und eine „De-Zentrierung des Geschichtsunterrichts“ zu betreiben, wobei „identitäre nationale Bezugspunkte“ abgelegt und stattdessen marginalisierte Perspektiven berücksichtigt werden sollen (vgl. 2020: 11). Zudem plädiert sie dafür, globale Machtasymmetrien in den Blick zu nehmen (vgl. 2021: 41). Susanne Popp und Philipp Bernhard empfehlen, einen „lokal-globalen Perspektivenwechsel“ (2021) zu vollziehen und euro- sowie ethnozentrische Konzepte zu dekonstruieren. Dazu gehörten die hergebrachte Epochenaufteilung in Altertum, Mittelalter und Neuzeit, die für außereuropäische Geschichtskulturen ungeeignet sei; Raumkonzepte wie der ‚Osten‘ und der ‚Westen‘; die in ‚vor Christi‘ und ‚nach Christi‘ aufgeteilte Zeitrechnung; Vorstellungen von ‚Nationalstaat‘ und ‚Fortschritt‘ (vgl. auch Popp/Bernhard/Schumann 2021: 28). Längsschnitte zu globalen Entwicklungen sowie Querschnitte „zu globalgeschichtlichen Epochenjahren wie 1492, 1789 oder 1989“ (2021) seien stattdessen erstrebenswert.⁵⁰ Auch favorisieren Popp et al. ein „integratives Modell“ (Popp/Bernhard/Schumann 2021: 21), bei dem internationale und nationale Aspekte miteinander verschränkt behandelt werden sollen. Nationalgeschichte müsse nicht von vornherein abgewertet werden. Sie könne durchaus „transregionale und internationale Einflussfaktoren und Kontexte einbeziehen“ – wichtig sei es aber, Nationalgeschichte nicht mit einer „national zentrierten Optik“ (ebd.: 23) auf Geschichte zu verwechseln.

Erforderlich sei insgesamt ein „grundlegendes Umdenken“ (ebd.) nicht zuletzt innerhalb der Geschichtsdidaktik selbst, etwa unter dem Aspekt des ‚methodologischen Nationalismus‘ (ebd.: 44).⁵¹ Pragmatisch gesehen gehe es aber vor allem darum, „globalgeschichtliche Perspektiven verbindlich in den Lehrplänen des Geschichtsunterrichts festzuschreiben, sodass Lehrer*innen-Aus- und -Fortbildung und Lehrmittel-Produktion systematisch und nachhaltig transformiert werden können“ (Popp/Bernhard 2021; s. auch Popp/Bernhard/Schumann 2021: 20).

50 Längsschnittartige Strukturierungen ermöglichen das Untersuchen unterschiedlicher Epochen im Hinblick auf vergleichbare Merkmale eines Themas (vgl. Schmid 1974: 54–55). Sie dienen „[d]em Ziel, die Gegenwart besser zu verstehen“ (Conrad 2018: 610), machen die Veränderbarkeit von thematischen Gegenständen sichtbar und fördern einen reflektierten Subjektbezug (vgl. ebd.: 611).

51 ‚Methodologischer Nationalismus‘ meint die Gleichsetzung Gesellschaft = Nationalstaat und deren Verwendung als Untersuchungseinheit in der Forschung, womit die Sozialwissenschaften selbst nationale Logiken stärken würden (vgl. Wimmer/Glick-Schiller 2003; Beck 2004; Chernilo 2011; Rezeption in Deutschland in Zusammenhang mit Billigs ‚banalem Nationalismus‘ vgl. Jacobsen/Werron 2023).

Wie Bildungsmedienmacher:innen internationale, europäische bzw. globale Verankerungen der deutschen Geschichte betrachten und in Schulbüchern konstruieren, ist später Gegenstand der empirischen Untersuchung. Die Frage dabei ist, *welche* Globalgeschichte in der Bildungsmedienproduktion *wie* diskutiert und umgesetzt wird.

Pluralisierung: Widersprüche

Nachdem ich Dichotomien besprochen habe, die in der Nationalismusforschung bedient, aber auch kritisiert werden, betrachte ich nun Pluralisierung und Inklusion im schulischen Kontext. Auch in diesem Unterkapitel identifiziere ich Widersprüche und Unabgeschlossenheiten, die für die Einordnung der empirischen Analyse notwendig sind.

Dass Inklusion angestrebt wird, ist freilich zu würdigen. Mit Mai-Anh Boger muss aber auch die Frage gestellt werden, welches die ‚Normalität‘ ist, an der man sich orientiert. Inklusion sollte also „nicht vorschnell als Aufgabe oder Ziel von Erziehung und Bildung gesetzt werden“, so Boger (2019a: 208). Vielmehr müsse darüber nachgedacht werden, „wer [...] fest[legt], welche Normalitäten* angeblich begehrenswert“ (ebd.: 211) sein sollen. Diskussionen in der interkulturellen Erziehungswissenschaft und in der Geschichtsdidaktik legen den Schluss nahe, dass das Zulassen von Widersprüchen und eine ständige (Selbst-)Reflexion gefragt sind.

Um einen Überblick über den Stand pädagogischer und didaktischer Positionen zu dieser Frage zu geben, stelle ich im Folgenden zunächst das „Trilemma der Inklusion“ von Mai-Anh Boger (2019a) schlaglichtartig vor. Anschließend sortiere ich in dieser „Karte“ (ebd.: 33) einige differenzpädagogische sowie geschichtsdidaktische Ansätze und bespreche auch die migrationspädagogische Perspektive nach Paul Mecheril, die die spätere empirische Untersuchung leitet. Abschließend fasse ich den Stand der Debatte zum Thema Sprache im Fach Geschichte zusammen.

Das Trilemma

Die Feststellung, dass sowohl diskriminierende als auch inklusive Regime von Aporien gekennzeichnet sind, bildet das Herzstück einer von Mai-Anh Boger vorgelegten Theorie, die die Autorin selbst als „Theorie der Sackgassen“ (ebd.: 24) bezeichnet. Das „Trilemma der Inklusion“ stellt genauer eine Kartographierung von Theorien dar. Es „will [...] von nichts überzeugen“ (ebd.: 33), sondern legt die formallogischen Gesetzmäßigkeiten offen, die das theoretische Denken über und die praktische Umsetzung von Inklusion bestimmen. Dabei sortiert Boger einzelne Ansätze in einer Diskurslandschaft und macht Zusammenhänge und Unlösbarkeiten deutlich. Sie zeigt gleichzeitig, dass unterschiedliche Formen von Inklusion in unterschiedlichen Kontexten angebracht oder aber kontraproduktiv sein können, dass es also keine allgemeingültigen Antworten geben kann. Laut Boger ist eine kontinuierliche Reflexion notwendig, die konkrete Konstellationen berücksichtigt.

Das „Trilemma der Inklusion“ arbeitet mit drei Knotenpunkten inklusiver Theorie und Praxis, und zwar (E) Empowerment, also (Rück-)Eroberung von Handlungsmacht als Mitglied einer Minorität, (N) Normalisierung, verstanden als Anspruch, alle Menschen seien gleichermaßen Mitglieder der Normalität, sowie (D) Dekonstruktion oder das Aufbrechen essenzielistischer und starrer Kategorien. Diese drei Knotenpunkte stehen laut Boger in einem trilemmatischen Verhältnis zueinander: Werden zwei der drei Punkte bedient, ist der dritte notwendigerweise ausgeschlossen (vgl. 2017; 2019a: 7–8).

Während Boger vom minoritären Standpunkt bzw. „vom Begehren des diskriminierten Subjekts ausgehend“ (2019a: 36) argumentiert, bezieht sich meine Studie allerdings auf Bildungsmedienproduktion, die von einem dominanten Standpunkt aus gedacht werden muss, da sie Schulbücher für *das* Bildungssystem *des* Nationalstaats produziert. Aus diesem Grund ersetze ich in der folgenden Sortierung den Knotenpunkt ‚Empowerment‘ durch ‚Anerkennung‘, tausche also die minoritäre gegen eine hegemoniale Perspektive aus. Dies stellt eine gewaltige Verschiebung dar und erfordert analytische Vorsicht, denn dabei droht „Nivellierung, Entschärfung und Enteignung“ (Boger 2019a: 56; s. auch 59ff.) von Unterdrückungsgeschichten. Doch auch aus diesem modifizierten Betrachtungswinkel – möchte ich im Weiteren zeigen – ist das Trilemma erhellend, will man inklusive Theorie und Praxis mitsamt ihrer Spannungsmomente produktiv einordnen. Die problematischen Implikationen des ‚Tauschs‘ behalte ich dabei im Blick.⁵²

Die drei Seiten des Trilemmas können wie folgt zusammengefasst werden:

Wenn Dekonstruktion und Empowerment gegeben sind, ist Normalisierung ausgeschlossen (DE – non N): Dieser Position entsprechen Boger zufolge Disziplinen, die mit einer Standpunktepistemologie argumentieren (Black Studies, Disability Studies). Derartige Particular Studies haben gemeinsam, dass sie sich kontrahegemonial positionieren und die Produktion von Widerstandswissen vorantreiben. Sie erzählen die ‚eigene‘ Geschichte selbst (Empowerment) und brechen die dominante Narration von ‚Normalität‘ auf (Dekonstruktion). In der Praxis entspricht dies etwa ‚Reclaim‘-Bewegungen, die sich für die subversive Wiederaneignung eines ursprünglich als Beleidigung verwendeten Begriffs einsetzen. Particular Studies gehen davon aus, dass ‚Normalität‘ an sich hegemonial ist und irritiert werden muss, um Emanzipation zu erlangen. Normalisierung wird hier als Assimilation abgelehnt, Provokation und

52 Gleichzeitig lässt sich bei Boger der Gedanke finden, dass „jede wahrhaft emanzipatorische Bildung das Subjekt ermächtigt“ (2019a: 113). Mit ‚ermächtigt‘ ist m. E. hier nicht nur gemeint, dass das Subjekt sich ‚selbstermächtigt‘, sondern auch, dass es von jemand anders darin gefördert werden kann, ohne seine Widerständigkeit zu verlieren. Beispielsweise findet diese Förderung durch Differenzgerechtigkeit statt. Empowerment kann in diesem Sinne (vorsichtig) auch als Ermächtigung allgemein, und nicht nur in einem engen Sinn als Selbstermächtigung gedacht werden. Auch die von Werner Helsper herausgearbeitete Antinomie des Lehrer:innen-Handelns zwischen Heteronomie und Autonomie (2004) kann in diesem Spannungsfeld verortet werden. Lehrkräfte agieren „zwischen notwendiger Aufforderung zur Autonomie und heteronomen Rahmungen bzw. noch nicht entfalteter lebenspraktischer Autonomie auf Seiten der Schüler und Schülerinnen“ (ebd.: 58).

Andersheit sollen hingegen starre Grenzen des Denkens und Handelns verschieben. Derartige Positionen setzen sich für das Recht auf individuelle Andersheit ein (vgl. Boger 2017). Über die Herausforderung, gerade diese Linie des Trilemmas vom dominanten Standpunkt aus zu denken, wird später noch die Rede sein.

Wenn Normalisierung und Dekonstruktion gegeben sind, ist Empowerment ausgeschlossen (ND – non E): Dieser Logik folgen anti-essenzialistische Zugänge, die die Zuschreibung von Andersheit dekonstruieren und Einteilungen in ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ aufheben. Teilhabe steht hier allen Menschen zu, alle sind gleich ‚normal‘ oder gleich ‚anders‘. Wenn allerdings Differenz vollständig aufgelöst wird, werden ‚Anderere‘ gerade *nicht als solche* adressiert und ihre auch kollektiv ‚andere‘ Stimme kann nicht zur Sprache kommen, was wiederum in bestimmten Kontexten Diskriminierung begründen kann (vgl. Boger 2017).

Wenn Empowerment und Normalisierung gegeben sind, ist Dekonstruktion ausgeschlossen (EN – non D): Diese Position vertreten Theorien und Praxen, die eine essenzielle Andersheit affirmieren, um dieser die Teilhabe an der Normalität zu ermöglichen. Sie reproduzieren die Dichotomie ‚Normale/Andere‘ und schließen dadurch die Dekonstruktion dieser Kategorien aus. Das Verdienst besteht laut Boger hier darin, dass Inklusion als (Selbst-)Ermächtigung + Chancengerechtigkeit vorangetrieben wird. Es werden also vulnerable Gruppen anerkannt, denen Teilhabe verwehrt ist, denen Teilhabe aber zusteht und gewährt werden soll. Studien und Praxen dieser Kategorie verschaffen den ‚Anderen‘ *als ‚Andere‘* Gehör. Kritik an diesen Zugängen ist in der Regel dekonstruktiv und richtet sich gerade gegen die essenzialistische Reproduktion von Kategorien wie Andersheit und Nicht-Andersheit, die bestimmten Diskriminierungsformen letztlich zugrunde liegen (vgl. Boger 2017).

Angesichts all dieser Widersprüche, so Mai-Anh Boger, sei in der Praxis „niemals eine ‚Lösung‘ geschweige denn eine Lösung für alle“ (2020: 19) denk- und umsetzbar. Äquivalent könne es auf der Ebene der Theoriebildung keine „Supertheorie“ geben, die allen inklusiv ausgerichteten Ansprüchen und Ansätzen gerecht wird „und dabei noch konsistent ist“ (ebd.). Deshalb sei Inklusion im Grunde „das Gegenteil eines dogmatischen Projekts“. Der dritte Punkt fehle immer, es könne also kein „Ende der Reflexion“ (ebd.) geben, und es komme schließlich darauf an, inklusiv zu *handeln*, im Trilemma zu „pendeln“ (ebd.: 21), für jeden Kontext die passende Antwort zu eruieren.

In der interkulturellen Erziehungswissenschaft werden inzwischen generell „flexible Lösungen“ anstelle von „uniformen Strategien“ gefordert (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 24). Wie im Folgenden allerdings zu sehen sein wird, ist diese Flexibilität im schulischen Kontext nur bedingt zu erreichen; noch viel unwahrscheinlicher ist es aber, ein ‚Pendeln im Trilemma‘, eine permanente Suche nach kontextgerechten Antworten in der Bildungsmedienproduktion zu leisten, geht es doch dort um ein statisches Endprodukt. Das Schulbuch ist in dieser Hinsicht unflexibel und, sobald es publiziert ist, nur noch schwer revidierbar. Es stellt, wie einer meiner

Interviewpartner zu bedenken gibt, „ein one-for-all“ (6: 20) dar. Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, über die Formen von Differenzgerechtigkeit und Selbstreflexion nachzudenken, die in der Bildungsmedienproduktion leistbar sind.

Ein trilemmatischer Forschungsstand

Migrationsgesellschaftliche Bildungsdiskurse setzen sich mit der Frage auseinander, wie Schulbildung für plural zusammengesetzte Schüler:innenschaften differenzgerecht gestaltet werden soll und kann. Die zentrale Aufgabe ist es hier, „Differenzen einerseits nicht auszublenden, was zu einer Differenzblindheit führte, und sie andererseits nicht identifizierend festzuschreiben, was als Differenzfixierung bezeichnet werden kann“ (vgl. Kiesel 1996 zit. nach Messerschmidt 2009: 121). In der Formulierung von Paul Mecheril

[besteht] [d]ie Paradoxie [...] darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den untergeordneten Status der Anderen nicht nur bestätigt, sondern auch hervorbringt [...]. Sobald der und die Migrationsandere erkannt und geachtet wird, findet eine Festschreibung des Anderen als Anderer statt (2010c: 187).

Es geht also zentral um das eben beschriebene Trilemma. Freilich kann das Trilemma nur bedingt auf Geschichtsunterricht übertragen werden, wo nicht Differenzgerechtigkeit, sondern fachwissenschaftliche und -didaktische Fragen im Vordergrund stehen. Nichtsdestotrotz zeigen sich trilemmatische Spannungsmomente überall dort, wo Inklusion theoretisiert und praktiziert wird.⁵³ Dies veranschauliche ich im Folgenden, indem ich die einzelnen Seiten des Trilemmas jeweils

53 Es gibt einige Prinzipien, die sowohl geschichtsdidaktisch als auch allgemein differenzpädagogisch relevant sind. Als solche werden sie in der späteren empirischen Untersuchung zum Tragen kommen. *Dekonstruktion* und *(Multi-)Perspektivität* zum Beispiel gelten als zentrale Prämissen eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, aber auch als unverzichtbar in einer pluralen Gesellschaft (vgl. Körber 2015: 21ff.). Geschichte ist immer partiell und konstruiert (vgl. Körber 2008); Re-Konstruktion („historisch [zu] erzählen“) und De-Konstruktion („selbstständig und [...] reflektiert [...] mit Erzählungen anderer umgehen zu können“) hängen dabei zusammen (Meyer-Hamme 2018: 78–79). Auch ist Geschichte stets perspektivisch und soll entsprechend wiedergegeben werden (vgl. Körber 2008). Geschichtsdidaktik spricht von drei Bestandteilen des Multiperspektivitätsprinzips: ‚Multiperspektivität‘ in Quellen, ‚Kontroversität‘ in Darstellungen und ‚Pluralität‘ auf Ebene der Lernenden. Letzteres bedeutet, dass Schüler:innen befähigt werden sollen, eine eigene historische Identität auszubilden (vgl. Bergmann 2000; Lücke 2017). Diese „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ findet sich als allgemeineres Ziel auch im „Beutelsbacher Konsens“ wieder, der Grundsätze für die politische Bildung festgelegt hat (vgl. Bundeszentrale 2011; Wehling 1977). Auf einen weiteren Leitgedanken im „Beutelsbacher Konsens“ und zwar das Kontroversitätsgebot beruft sich wiederum die didaktische Forderung, dass historisch-politische Bildung gesellschaftliche *Kontroversen* spiegeln muss: Das, was in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers ist, soll auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden (vgl. ebd.). Kontroversitätsgebot und Multiperspektivitätsprinzip werden aber nicht nur geschichtsdidaktisch diskutiert, sondern auch mit dem globalen und dem interkulturellen Lernen generell in Verbindung gebracht (vgl. Popp 2013). Im Geschichtsunterricht

idealtypisch (in Bezug auf Geschichtsschulbücher), differenzpädagogisch und geschichtsdidaktisch durchdekliniere. Der Abschnitt stellt gleichzeitig eine Sortierung des Forschungsstands entlang inklusionsinhärenter Spannungsmomente dar.

DE – non N

Idealtypisch

Ein Ansatz, der auf Dekonstruktion und Empowerment/Anerkennung setzt, Normalisierung jedoch ausschließt, würde bezogen auf Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht wie folgt aussehen: ‚Andere‘, minoritäre Geschichten würden als Gegennarrationen zur nationalhistorischen Perspektive erzählt. Das Schulbuch würde ‚andere‘ Narrationen in ihren zahlreichen auch individuellen Ausprägungen würdigen. Der Ansatz würde auf Emanzipation und Widerstand zielen, verstanden als „contra-hegemoniale Narration[en], die subalterne Stimmen erklingen [lassen]“ (Boger 2019b). Er würde gleichzeitig mit der Vorstellung brechen, dass Normalisierung überhaupt erstrebenswert ist. Idealtypische Kritik dazu würde wiederum betonen, dass das Schulbuch keine verbindende Narration gewährleistet und in Partikularismen untergeht – oder, dass der Ansatz schlicht impraktikabel ist: Die Berücksichtigung partikularer Geschichten ist schon in einer Schulklasse nur bedingt umsetzbar, in einem Schulbuch ist sie utopisch.

Differenzpädagogisch

Differenzpädagogische Ansätze, die in diese Richtung argumentieren, entwickeln zum Beispiel die im anglo-amerikanischen Raum etablierte „multicultural education“ (vgl. exemplarisch Banks/McGee Banks 2007; Rego/Nieto 2000) weiter. Das ‚kulturell sensible Curriculum‘ bzw. der ‚kulturell responsive Unterricht‘ (culturally sensitive curriculum, culturally responsive teaching) stellen Versuche dar, Respekt für kulturelle Vielfalt in ihrer partikularen Gesamtbreite zu fördern und homogenisierende Tendenzen zu konterkarieren (vgl. Paleologou 2004: 324).

Was im Unterschied zu Bogers Kartierung in diesen Ansätzen fehlt, ist das minoritär ‚Widerständige‘, denn sie werden von einem dominanten Standpunkt aus formuliert. Sind es in Bogers Modell die Minderheiten, die sich widerständig positio-

gilt ferner das didaktische Prinzip des *Gegenwarts- und Lebensweltbezugs*: Die Auswahl der Inhalte muss gegenwartsorientiert und unter Einbeziehung der Erfahrungswelt der Schüler:innen erfolgen (vgl. Gautschi et al. 2012; Körber 2010a; Buck 2012). Geschichtsdidaktik befasst sich nicht zuletzt mit der Frage, welche Zugänge zum historischen Lernen sinnvoll und ertragreich sind, wenn das Ziel ist, heterogen zusammengesetzten Schüler:innenschaften auch unter *sprachlichem* Aspekt gerecht zu werden (vgl. Alavi/Lücke 2016: 8). Sie erwägt etwa, inwiefern das in diesem Fach vorherrschende Paradigma der Quellenorientierung angesichts heterogener Sprachkompetenzen und Leistungsvoraussetzungen modifiziert werden muss; welchen Beitrag innovative Unterrichtsmethoden leisten; was es bedeutet, „unter inklusiven Gesichtspunkten [...] historisch erzählen zu können“ (ebd.: 10).

nieren und Normalisierung verweigern, so geht hier das anerkennende und dekonstruktive pädagogische Handeln vom Bildungssystem aus. Allerdings ist selbst in einer Schule, die sich darum bemüht, Schüler:innen in ihrer Individualität zu fördern, ein gewisser Grad an Normalisierung zu erwarten, was wiederum auf dieser Seite des Trilemmas idealtypisch zu verweigern wäre. Nichtsdestotrotz kann kulturell responsives oder sensibles Lernen aufgrund einiger Merkmale, insbesondere der Individualität fördernden Dimension, auf dieser Linie im Trilemma verortet werden.

Der pädagogische Ansatz verfolgt das Ziel, Schüler:innen in kultureller Hinsicht möglichst einzeln wahrzunehmen und zu fördern (vgl. Bergeron 2008: 8). Lehrende greifen hierfür (zumindest idealerweise) auf angepasste Fördermöglichkeiten und einen flexiblen Lehrplan zurück. Der Unterricht ist dialogisch und interaktiv gestaltet und greift vorhandene kognitive, psychosoziale und sonstige Voraussetzungen auf (vgl. Edwards/Edick 2013: 3). Lehrkräfte lernen die Familien der Schüler:innen persönlich kennen und beteiligen sie an der Gestaltung des pädagogischen Geschehens, zudem nehmen sie keine Zuschreibungen vor und gehen nicht von homogenen Gruppenidentitäten oder Zugehörigkeit zu ‚sichtbaren‘ Minderheiten aus (vgl. ebd.: 5–6), sondern fördern Schüler:innen in deren persönlichem Bezug zu unterschiedlichen Gemeinschaften (vgl. Sleeter 2010).

Auf dieser Linie im Trilemma können auch Positionen verortet werden, die für einen stärkeren Einbezug „transnationaler Subjektivitäten“ (Rastas 2013) in die Schulbildung eintreten. Laut Anna Rastas erwachsen transnationale Subjektivitäten aus individuellen Identifikationen der Schüler:innen mit Menschen, Orten, Kulturen. Sie sind ein Ergebnis sehr persönlicher Aushandlungen (vgl. 53). Rastas plädiert dafür, das Ziel multikultureller Ansätze ernst(er) zu nehmen, dass alle Schüler:innen das Recht haben sollten, „ihre eigene Kultur“ (ebd.: 54) einzubringen. Die Autorin gibt zu bedenken, dass das, was unter ‚eigener Kultur‘ meistens verstanden wird, nicht von den Lernenden selbst definiert, sondern ihnen aufgrund vermuteter ethnischer Zugehörigkeiten aufoktroiert werde. Somit seien Schüler:innen eben doch nicht „subjects of their own lives“ (ebd.). In der Schule müsse deshalb stärker berücksichtigt werden, welche multiplen Zugehörigkeiten *individuell* relevant sind.

Kritiken am kulturell responsiven Lernen und an vergleichbaren Ansätzen argumentieren in der Regel auf der Ebene der Umsetzbarkeit. Die Herausforderung liege in der Praxis darin, dass gerade in diversen Klassen eben nicht *jede* Lebenserfahrung anerkannt und einbezogen werden könne (vgl. Harushimana/Awokoya 2011: 37). Ein allumfassender Lehrplan, der alle Formen von Andersheit berücksichtigt, sei im Kontext einer von zahllosen Identitäten geprägten Gesellschaft utopisch (vgl. ebd.: 36).

Geschichtsdidaktisch

In der deutschen Geschichtsdidaktik gibt es Positionen, die explizit auf den postmigrantischen Kontext mit seiner Vielfalt an Orientierungen ausgerichtet sind und im Trilemma an dieser Stelle eingeordnet werden können. Johannes Meyer-Hamme beispielsweise schlägt ein Konzept historischen Lernens vor, das auf folgenden Dimensionen basiert: Historisches Lernen sei erstens als Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur zu verstehen – es solle aber gleichzeitig eine Reflexion derselben beinhalten und unterschiedliche Diskurse sichtbar machen, die historische Narrationen rahmen (= Dekonstruktion). Zweitens sei historisches Lernen als Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens zu konzipieren. Diese umfassen historisches Erzählen, den Umgang mit historischen Narrationen, aber auch kategoriale Einsichten in die Logik historischen Denkens (= Dekonstruktion). Drittens sei historisches Lernen als „Erweiterung und Umbau historischer Sinnbildungen zu kennzeichnen, denen subjektiv eine Relevanz zugeschrieben wird“ (= Anerkennung) (vgl.: 2018: 87). Lernende sollten also – simpel ausgedrückt – die Orientierungen, die in einer pluralen Gesellschaft vorhanden sind, kennenlernen, reflektieren und eine individuelle Position dazu entwickeln. Es gehe dabei nicht darum, „dass sie dasselbe Geschichtsbewusstsein entwickeln“ (= Normalisierung ist somit in diesem Sinne kein vorrangiges Ziel), Wichtiger sei es, „dass sie miteinander kommunikationsfähig werden auch und gerade im internationalen Diskurs, in dem sehr verschiedene historische Orientierungen miteinander im Widerspruch stehen“ (ebd.). Dieser Ansatz kann im Trilemma als ‚DE – non N‘ eingeordnet werden, weil er verstärkt Individualität (‚subjektive Relevanz‘, ‚eigene Position‘), aber auch Dekonstruktion fördert. Normalisierung gerät in den Hintergrund, da Orientierungen ‚miteinander im Widerspruch‘ stehen dürfen.⁵⁴

ND – non E

Idealtypisch

Geschichtsschulbücher, die Normalisierung und Dekonstruktion betreiben, Empowerment/Anerkennung aber ausschließen, würden auf minoritäre Geschichten zugunsten einer egalisierenden, pluralen National- bzw. Universalgeschichte verzichten. Das ‚Andere‘ gibt es hier nicht, denn alle (Geschichten, Menschen) sind gleich – und im gleichen Maße Teil eines Ganzen. Mai-Anh Bøger unterscheidet

⁵⁴ In einem späteren Beitrag stellt Meyer-Hamme fest dass, „ein einziges Konzept von Geschichtsunterricht“ den unterschiedlichen Dimensionen „nicht zugleich gerecht werden“ (2021: 23) kann. Es sei „eine Überforderung, alles auf einmal zu wollen, also zugleich in geschichtskulturelle Debatten einzuführen und die Beiträge zu ‚de-konstruieren‘, selbstständig eigene historische Narrationen zu formulieren und sich mit diesen in der Geschichtskultur zu verorten“ (ebd.). Inspiriert von Mai-Anh Bøgers Modell entwirft er ein „historisches Lernen als Trilemma“ (ebd.: 21).

zwei Möglichkeiten, diese Perspektive zu denken und umzusetzen: Transnormalismus oder den „Eintritt in eine dezentrierte, polyphone Universalgeschichte“ und Dissolution oder die „Enttarnung falscher Universalismen als partikuläre Narrationen und deren Vervielfältigung“ (2019b).

Das Verdienst dieses Zugangs liegt darin, dass er Zuschreibungen von Andersheit als Abweichung vom ‚Normalen‘ vollständig ausschließt. Stattdessen können Mechanismen der Herstellung von Andersheit aufgedeckt und kritisiert werden (vgl. ebd.). Allerdings würden Geschichtsschulbücher, die in dieser trilemmatischen Perspektive konzipiert werden, die Gefahr einer Nivellierung (bzw. Ablehnung von minoritären Geschichten) bergen. Dies ist kritisch formuliert ein „differenzunempfindliches Gerechtigkeitsmodell“ (Mecheril 2003: 16).

Differenzpädagogisch

Ansätze der französischen Pädagogik lassen sich hier einordnen. Laut Caroline Perrot tendiert Schule dort insgesamt zu „Assimilation“, indem sie anstrebt, Schüler:innen „Distanz [...] zum eigenen kulturellen Umfeld“ beizubringen, „damit jede angehende BürgerIn auf die Gemeinsamkeiten achte statt auf die Unterschiede“ (2019: 66). Das Modell des Universalismus und der Gleichberechtigung ist historisch mit den „Werte[n] der Republik“ (ebd.) und dem „Modell der laizistischen BürgerIn“ (ebd.: 67) verbunden und führt dabei zu einem „Assimilationsdrang der französischen Schule“, zur „Nicht-Thematisierung von Besonderheiten“ (ebd.).⁵⁵ Das Ergebnis ist Perrot zufolge eine „homogene Pädagogik“ (vgl. ebd.: 68).

Auch manche Diversity-inspirierte Ansätze können (vorsichtig) hier eingeordnet werden, wenn sie Vielfalt allzu entpolitisiert feiern und unintendiert zum Aufrechterhalten von rassistisch begründeter Ungleichheit beitragen. Entpolitisierte Diversity-Pädagogik habe zwei problematische Konsequenzen, so Angelina E. Castagno: Zum einen führe sie zu ‚machtblinder Gleichheit‘ (powerblind sameness), wobei alle Schüler:innen deklarativ als gleich gelten, Machtverhältnisse allerdings übersehen werden (vgl. 2014: 107); zum anderen münde sie in ‚farbenblinde Unterscheidungen‘ (colorblind difference), wenn Differenz in Bezug auf Sprache und sozioökonomischem Status der Schüler:innen zwar anerkannt, Rassismus aber verkannt wird (vgl. ebd.: 114). Im US-amerikanischen Kontext zeigt Castagno, dass der pädagogische Umgang mit Heterogenität im Sinne von Diversity dermaßen zum Mainstream geworden ist, dass er sich allzu oft einer kritischen Überprüfung entzieht (vgl. ebd.: 2; ähnlich Späte/Tuider 2004) und diskriminierende Strukturen festigt. Wie die Forscherin feststellt,

55 Der französische Republikanismus ist dadurch gekennzeichnet, dass „alle im nationalen Territorium Geborenen ohne Berücksichtigung kultureller oder herkunftsbezogener Merkmale [...] als bürgerrechtlich gleich angesehen“ werden; der Laizismus verbietet „die Repräsentanz ethnischer und religiöser Symbole im öffentlichen Leben“ (Reinprecht/Weiss 2012: 19).

the language of 'diversity', and at times 'equity', has been embraced by most educators in diverse school settings. Ironically, however, the way diversity is taken up, understood, and even implemented merely serves to maintain the business-as-usual work of schools, which in turn supports and perpetuates the status quo of racialized hierarchies and systems of power and privilege (ebd.: 170).

Auch pädagogische Vorgehensweisen, die ihren Schwerpunkt auf Weltbürgerschaft und Kosmopolitismus setzen, lassen sich hier einordnen. Laut Astrid Messerschmidt tendiert kosmopolitisch inspirierte Pädagogik auch in Deutschland dazu, Nationalismus als bereits überwunden darzustellen und den Globalen Süden zu ignorieren, „als hätte sich die Auseinandersetzung mit den Nord-Süd-Beziehungen erledigt, weil man nun ohnehin international und global agiert“ (2009: 24). Derartige Ansätze ignorieren Messerschmidt zufolge reell existierende Diskriminierung (ebd.: 46). In Anlehnung an Chantal Mouffes Kritik an einer „Welt ohne Gegnerschaften“ (ebd.: 42) unterstreicht Messerschmidt folgende Gefahr: Undifferenzierte kosmopolitische Pädagogik biete eine „die gegenwärtigen gesellschaftlichen Spaltungen überwölbende Identität an, die suggeriert, es handle sich um eine aufgeklärte Position an der Spitze des gesellschaftlichen Fortschritts“ (ebd.: 46), wobei ausschließende Mechanismen sowie postkoloniale Abhängigkeiten übersehen würden (vgl. ebd.: 51). Messerschmidt, aber auch María do Mar Castro Varela (2002: 47) betrachten folglich eine (Re-)Politisierung der Pädagogik als sinnvoll.

Geschichtsdidaktisch

Geschichtsdidaktische Ansätze aus Deutschland, die sich dieser Position im Trilemma zuordnen lassen, sind das dialogische (vgl. Völkel 2017) bzw. das transkulturelle historische Lernen (vgl. Ullrich/Lücke 2014). Das Prinzip der „dialogischen Geschichte“ von Bärbel Völkel verfolgt eine Individualisierung historischer Erfahrungen, indem es auf das „innere Zeitbewusstsein“ des Einzelnen Bezug nimmt. Dieses persönliche Zeitbewusstsein wird sodann ‚universalisiert‘, es fungiert als gemeinsamer Nenner. Dialogisch sollen individuelle historische Erfahrungen in Verhältnis zueinander gesetzt werden. Der Ansatz erhebt den Anspruch, gleichermaßen „für Menschen mit Komplexer Behinderung, für Zuwanderer wie auch für Autochthone umsetzbar“ (Völkel 2017: 10) zu sein. Die Ebene der Anerkennung minoritärer Geschichten und Identitäten scheint gleichzeitig in den Hintergrund zu geraten. Der zentrale Unterschied zum oben erwähnten Ansatz von Johannes Meyer-Hamme aus trilemmatischer Perspektive besteht darin, dass hier im „inneren Zeitbewusstsein“ ein *gemeinsamer* Nenner gesucht wird, der verbindend wirkt, während dort der Fokus darauf gelegt wurde, dass Lernende eine ‚eigene Position‘ zu (auch sich widersprechenden) Orientierungen beibehalten (vgl. Meyer-Hamme 2018: 91).

Transkulturalismus geht generell von der Existenz kultureller Merkmale aus, die sich in allen ‚Kulturen‘ beobachten lassen (vgl. Aydt 2015: 37). Daraus wird ein differenzüberbrückendes Potenzial abgeleitet. Bedeutsam sind in dieser Perspektive

auch Vermischungen und Vernetzungen, während die Essenzialisierung und „Vereinheitlichung von kulturellen Gebilden“ (Mecheril 2010b: 64) abgelehnt werden. Im didaktischen Ansatz des „transkulturellen Geschichtsunterrichts“ von Marc Ullrich und Martin Lücke (2014) finden sich diese Merkmale wieder. Die Forscher treten für einen Geschichtsunterricht ein, der „kulturelle Übergangsprozesse“ und „Verflechtungsprozesse als konstitutiv für historische Entwicklungen“ in den Mittelpunkt stellt, „Mehrfachzugehörigkeiten [...] als historische[n] Normalfall“ behandelt und „Identitäten mehrdimensional *und* zeitlich veränderbar“ (ebd.: 14) begreift. Auf der dekonstruktiven Seite ist transkultureller Geschichtsunterricht darum bemüht, die Herstellung von Andersheit offenzulegen, wobei Machtverhältnisse und intersektionale Verschränkungen unterschiedlicher Differenzkategorien berücksichtigt werden. Gleichzeitig verstehen Ullrich und Lücke das Präfix ‚trans‘ im Sinne eines ‚jenseits‘ von ‚Kultur(en)‘ (ebd.: 10) und brechen Binaritäten wie ‚Eigen- versus Fremdkultur‘ auf.

EN – non D

Idealtypisch

Ein Geschichtsschulbuch, das Empowerment/Anerkennung und Normalisierung fördert, Dekonstruktion jedoch ausschließt, könnte wie folgt aussehen: Die ‚minoritäre‘ kollektive Geschichte würde neben der ‚dominanten‘ Perspektive anerkannt und beide würden als gleichwertig betrachtet. Dekonstruktion wäre verunmöglicht. Die Verdienste eines solchen Ansatzes liegen darin, dass er ‚Anderen‘ eine Stimme gibt, ihre Geschichte(n) zur Sprache bringt und gleichzeitig einen gemeinsamen Unterricht aller ermöglicht. Inklusion ist in diesem Fall als „identifikatorische Teilhabe an der Menschheitsgeschichte“ und/oder als „Integration minoritärer Perspektiven in multiperspektivische historische Narrationen“ (Boger 2019b) zu verstehen. Ein derartiges Geschichtsschulbuch würde allerdings von relativ stabilen historischen Identitäten ausgehen und der Gefahr essenzialisierender Zuschreibungen ausgesetzt bleiben.

Differenzpädagogisch

Mit ihren beiden Prinzipien, dem „Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätswürde“ und dem „Gleichheitsgrundsatz“ (Auernheimer 2001: 45), stellt die interkulturelle Pädagogik einen solchen Ansatz dar (einführende Literatur z. B. Allemann-Ghionda 1997, 2006; Auernheimer 2013, 2016; Roth 2002; Nohl 2006; Nieke 2008; Gogolin/Krüger-Potratz 2020). Interkulturelle Pädagogik kann in Deutschland als der dominierende pädagogische Ansatz im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Differenz betrachtet werden (vgl. Hummrich 2012; Paraschou/Soremanski 2022; Lüneberg/Öztürk 2022). Sie korrigiert die Beschränkung auf Gleichheit, die zu einer „Benachteiligung durch Gleichbehandlung“ (Mecheril 2015/2013)

führen kann, dahingehend, dass Differenzen gewürdigt und sensibel gehandhabt werden.

Kritik an der interkulturellen Pädagogik bezieht sich wiederum auf die Tendenz zur Kulturalisierung (z. B. Höhne 2001; Mecheril 2010b; Allemann-Ghionda 2019). Gleichzeitig betonen Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz, dass essentialistische Auslegungen des Kulturbegriffs im wissenschaftlichen Diskurs der interkulturellen Pädagogik kaum mehr zu finden sind, sie räumen aber ein, dass diese in der Praxis weiterhin vorkommen (vgl. 2020: 160–161). Unter ‚Kulturalisierung‘ verstehen Ullrich und Lücke allerdings „nicht nur [...], Lernende in einer bestimmten statischen Kultur festzuschreiben [...], sondern ebenso [...] die kulturelle Perspektive als Erklärungsvariable überzubetonen“ (2014: 5). Interkulturelle Pädagogik tendiert in dieser Hinsicht zur „Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse“ auf ‚kulturelle‘ Kategorien (Mecheril 2010b: 62). Sie bleibt einem „traditionellen Kulturbegriff“ (Messerschmidt 2009: 114) und auch dem nationalen Paradigma verpflichtet, solange ‚Kultur‘ als ‚Nationalkultur‘ verstanden wird (vgl. Reindlmeier 2006: 251; Ullrich/Lücke 2014: 10; Leiprecht/Steinbach 2015: 12).

Geschichtsdidaktisch

Interkulturelles Geschichtslernen (vgl. Körber 2001; 2010b; s. auch Alavi 1998; Kölbl/Straub 2005) übernimmt den interkulturellen pädagogischen Ansatz in die Geschichtsdidaktik. Dass Schüler:innen „gleichberechtigt zu behandeln, aber in ihrer Unterschiedlichkeit ernst zu nehmen“ (Körber 2001: 8, Herv. i. Orig.) sind, eröffnet laut Andreas Körber die Frage,

[w]ie [...] kann eine so heterogene Gesellschaft sich darauf einstellen, die nunmehr gemeinsam zu machenden Erfahrungen mit den getrennt gemachten zu sinnvollen Geschichten und kompatiblen historischen Orientierungen zu verarbeiten? Wie kann ein gemeinsamer Umgang mit Geschichte ermöglicht werden, der niemandem seine kulturelle und historische Identität raubt [...], gleichzeitig aber bei aller kulturellen Differenz die Möglichkeit einer friedlichen Gemeinsamkeit fördert? (ebd.: 6).

Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht verfolgt in seiner älteren Version (z. B. Körber 2001) das Ziel, dass die ‚kulturelle‘ Prägung der Lernenden bewusst gemacht wird, denn nur so könne der wertschätzende Umgang mit ‚Anderen‘ gefördert werden (vgl. ebd.: 11). Subtil ist die Differenz ‚Andere/Nicht-Andere‘ hier stets präsent. In einem späteren Beitrag von 2010 ergänzt Körber dies wie folgt: Es gehe darum, einen zusätzlichen Raum zu eröffnen, eine „neue (zusätzliche) Kultur zwischen den nicht geleugneten oder konstruktivistisch aufgelösten, sondern in begrenzten, in ihrer Bedeutung anerkannten Kulturen, die zwischen ihren Mitgliedern aus unterschiedlichen Kulturen Kohärenz herstellt“ (2010b: 37). Zudem fügt er dem interkulturellen Geschichtslernen eine vorsichtig dekonstruktive Dimension hinzu, soll dieses nicht nur dazu befähigen „mit der Vielfalt [...] der *tatsächlichen* Kulturen umzugehen, sondern auch mit der Vielfalt der Konzepte, mit denen die

Mitglieder der heterogenen Gesellschaft(en) diese Vielfalt begreifen“ (ebd.: 38, Herv. i. Orig.).

Zu den Verdiensten des interkulturellen Geschichtslernens zählt, dass kollektive historische Identitäten und Narrative anerkannt werden und Geschichte nicht als ‚objektiver‘ Gesamtzusammenhang, sondern in ihrer Standortgebundenheit betrachtet wird (vgl. Körber 2001: 9). Die Gefahr der Kulturalisierung wird gleichzeitig schon von Beginn an zur Kenntnis genommen. Um diese Gefahr zu vermeiden, forderte Bettina Alavi 2001, dass Geschichtslernen nicht nur dann interkulturell sein dürfe, „wenn die Klasse ethnisch heterogen zusammengesetzt ist, sondern [...] neue Kompetenzen, Sichtweisen und Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler erschließen“ (102) solle. Das interkulturelle Geschichtslernen sei sich des Konstruktcharakters von ‚Kultur‘ bewusst, versicherte Andreas Körber selbst; deshalb solle bei der praktischen Umsetzung darauf geachtet werden, das historisch relevante Unterschiede nicht aus Gruppenzugehörigkeiten oder ‚Herkünften‘ der Menschen abgeleitet werden (vgl. 2001: 8).

Allerdings scheinen ‚Kulturen‘ hier mitunter doch recht statisch zu sein. Körber plädierte im Text von 2001 etwa dafür, dass „Lernende aus verschiedenen Kulturen [...] gemeinsam am historischen Material arbeiten“ (20). Auch seine Anmerkung, dass nicht „zu jedem interkulturell relevanten Thema ein ‚authentischer‘ Vertreter [in der Klasse] anwesend“ sei, fällt statisch aus. Die Feststellung, dass „[d]ie *fremden* Kulturen [...] ‚*unseren*‘ Schülern [...] nicht [...] real [begegnen]“ (ebd.: 20, Herv. C.C.), reproduziert ihrerseits – trotz der Anführungszeichen – die Binarität ‚Wir/die Anderen‘. Später gibt Körber zu bedenken,

dass wir es in unseren Gesellschaften nicht mit zwei Kugel-Kulturen zu tun haben, die einander begegnen und miteinander kommunikations- und handlungsfähig werden müssen, sondern mit mehreren, wobei die Kultur des jeweiligen Gast- oder Ziellandes von Migrationsprozessen die größte und diejenige ist, mit denen alle anderen Herkunftskulturen interagieren müssen (2010b: 37, Herv. i. Orig.).

Die Logik des Unterscheidens zwischen minoritären ‚Anderen‘ und dominanten ‚Nicht-Anderen‘ sowie die tendenzielle Essenzialisierung von Kultur bleiben hier also bestehen. Solange das Präfix ‚inter‘ als „Zwischenraum“ zweier, wenn auch (in sich) pluraler ‚Herkunftskulturen“ verstanden werde, so Ullrich und Lücke, werde die Vorstellung eines Nebeneinanders essenzieller Gruppen fixiert (vgl. 2014: 5).

Laut Mai-Anh Boger muss man angesichts all dieser Spannungsmomente stets die konkreten Konstellationen abwägen und passende Strategien entwerfen (z. B. als Lehrkraft bei der Planung der Unterrichtsstunde für eine bestimmte plurale Klasse). Man solle fragen, was das Allgemeine sei, das alle lernen sollten, ohne zu ‚Anderen‘ gemacht zu werden (ND), wo die Anerkennung der ‚anderen‘ Geschichte empowernd einbezogen werden könne (EN) und welche Ansätze geeignet seien, um auch Geschichte(n) zur Sprache zu bringen, die Normalisierung in Frage stellen

(DE). Dies sei „in der Theorie inkonsistent“ (2020: 21) und in der Praxis schwer umsetzbar. Es nähere sich aber dem Ziel der Differenzgerechtigkeit.

Meine These lautet jedoch, dass ein:e Bildungsmedienmacher:in bei der Konzeption einer Doppelseite im Geschichtsschulbuch gerade *kein* für den Einzelfall maßgeschneidertes Angebot realisieren kann, sondern im Hinblick auf ein breites und relativ diffuses Publikum hinarbeiten und möglichst allgemeingültige Lösungen anbieten muss. Schulbuchmacher:innen haben *noch* eingeschränkteren Spielraum zur Verfügung als Lehrer:innen, wenn es darum geht, ‚im Trilemma zu pendeln‘, da sie keine konkrete Schulklasse vor Augen haben, sondern für Modelladressat:innen schreiben. Doch dies soll nicht bedeuten, dass Differenzgerechtigkeit in Bildungsmedien unerreichbar ist. Die folgende Perspektive, die an der dekonstruktiven Dreiecksspitze des Trilemmas verortet ist und den dominanten Standpunkt in den Blick nimmt, eignet sich gerade für die Reflexion pädagogischen Handelns auf der institutionellen Ebene der Bildungsmedienproduktion.

Migrationspädagogik

Den Begriff ‚Migrationspädagogik‘ haben schon Czock und Radke (1984) sowie Lenhart (1999) verwendet; Mecheril (2010; 2016) entwickelt ihn zu einer analytischen und pädagogischen Perspektive, bei der die Auseinandersetzung mit nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen im Mittelpunkt steht. Dabei ist „die Aufarbeitung der Prozesse des Andersmachens“ (Messerschmidt 2009: 120) zentral.

In dieser Hinsicht bringt Migrationspädagogik einen bedeutenden Perspektivenwechsel in Gang: Die pädagogische Reflexion konzentriert sich nicht (mehr) auf die ‚Anderen‘, sondern auf die ‚Mehrheitsgesellschaft‘. Es wird gefragt, wie Menschen in pädagogischen Settings nation-ethno-kulturell „so positioniert werden, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden“ (Mecheril 2010a: 15). Migrationspädagogik beschäftigt sich aber auch damit, „wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet“ (ebd.) bzw. wie sie dem entkommen und entgegenwirken kann. Mit ihrem Fokus auf den dominanten Standpunkt, die Herstellung von Differenz und die Suche nach Ansatzpunkten für Wandel bietet die Perspektive der Migrationspädagogik Anschluss für meine empirische Untersuchung.

Dabei lässt sich auch Migrationspädagogik im „Trilemma der Inklusion“ einordnen. Mai-Anh Boger selbst verortet sie auf der Linie ‚ND – non E‘ (vgl. 2019a: 301). Punktuell lassen sich hier aber alle drei Knotenpunkte (D, E, N) finden. An Dekonstruktion schließt Migrationspädagogik prominent an, da sie bestrebt ist, Differenzherstellung reflexiv aufzubrechen und so wenig wie möglich „auf symbolische, räumliche, institutionelle Einteilungen von Menschen angewiesen zu sein, die ihre Würde und ihr Handlungsvermögen beschneiden“ (Mecheril 2010a: 19). Gleichzeitig kann Migrationspädagogik kontextabhängig auch normalisierend und anerkennend sein, sie macht sich mitunter alle Dreiecksspitzen zu eigen. Normali-

sierung kommt z. B. strategisch ins Spiel, wenn im Sinne der Förderung der Handlungsfähigkeit Einzelner auch solche Angebote bedeutsam werden, die Teilhabe an der hegemonialen Lebensform erlauben (Mecheril 2010c: 185). Anerkennung wird relevant, wenn Migrationspädagogik es anstrebt, „einen Beitrag zur [...] Handlungsfähigkeit Einzelner [...] zu leisten, die an ihre Dispositionen anschließt“ (ebd.: 185).

Mecheril führt die Zusammenhänge zwischen den drei Knotenpunkten am Beispiel der im Bildungssystem dominanten Nationalsprache Deutsch aus, von der auch später im empirischen Teil des Buchs die Rede sein wird:

Solange Deutschland ein Kontext ist, in dem das Erlernen und Können des Deutschen Voraussetzungen für prestigeträchtige, monetär effektive und zukunftsichernde Erträge einer Vielzahl von Handlungen sind, macht es auch unter einer Anerkennungsperspektive Sinn, Strukturen der Bildung und des Lernens zur Verfügung zu stellen, die es beispielsweise Menschen ermöglichen, deren erste Sprache nicht Deutsch ist und die in Deutschland leben [= Anerkennung], ein respektables Deutsch zu sprechen [= Normalisierung]. (Dass diese Konsequenz bedeutsam ist, verabschiedet freilich nicht das Erfordernis der Kritik an lingualem Machtstrukturen [= Dekonstruktion]) (2010c: 186, Herv. i. Orig., eckige Klammern C.C.).

Durch die dekonstruktive Ausrichtung und den gleichzeitig flexiblen Umgang mit Normalisierung und Anerkennung kommt Migrationspädagogik dem ‚Pendeln im Trilemma‘ nahe, wobei gleichzeitig die wenig dynamische, strukturelle Komponente pädagogischer Settings fokussiert wird. In diesem Rahmen geht Migrationspädagogik mit der Spannung zwischen den drei Knotenpunkten bewusst um und versucht Dissonanzen *nicht* zu bereinigen (vgl. Mecheril 2010c: 190), sondern definiert sich als „unabschließbare, gleichwohl entschiedene“ (Mecheril 2010a: 19) Kritik.

Es stellt sich aber die Frage, wie professionelle Reflexion auf einer institutionellen Ebene – also beispielsweise in der Bildungsmedienproduktion – konkret realisiert werden kann. Mechanismen der Konstruktion von Differenz im Bildungsmedium zu identifizieren und gleichzeitig flexible Möglichkeiten für die Verschiebung dieser Mechanismen zu entwickeln stößt hier vermutlich an die Grenzen des Mediums Schulbuch und seiner Herstellung. Das Geflecht der in der Produktion agierenden Akteur:innen ist dynamisch, das Produkt ist jedoch (zumindest in seiner gedruckten Fassung) statisch, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Mechanismen der Erstellung von Differenz gar nicht so einfach verschoben werden können.

Debatte: Sprache im Fach Geschichte

Zum Abschluss dieses Kapitels fasse ich nun die wissenschaftliche Diskussion rund um Sprache im pluralen Klassenzimmer und im Fach Geschichte zusammen.⁵⁶ Bezüglich der in Deutschland weit verbreiteten interkulturellen Pädagogik wird immer wieder die Kritik formuliert, dass ihre Selbstreflexion auf wissenschaftliche Diskurse beschränkt bleibe, während die pädagogische Praxis weiterhin Zuschreibungen vornehme, Defizitorientierungen aufweise und sich als ‚Ausländerpädagogik‘ in Anspruch nehmen ließe (vgl. Mecheril 2010b: 62). Dies tritt in Diskussionen um Sprachkompetenz in der Schule besonders prominent zutage, wenn sie einseitig unter dem Aspekt von ‚Sprachdefiziten ausländischer Schüler:innen‘ geführt werden (vgl. ebd.: 58; Roth/Terhart 2008: 4; Karakaşoğlu/Doğmuş 2015: 167; Barasi 2023).

Normative Monolingualität und die Betrachtung Nationsanderer aus einer Kompensationsperspektive sind dabei kein deutsches Spezifikum. Wie das Thema Sprache allgemein mit nationalen Strukturen, Aushandlungen um Ethnizität und Machtasymmetrien zusammenhängt, ist in der Nationalismusforschung und darüber hinaus häufig untersucht worden (vgl. exemplarisch: Barbour/Carmichael 2000; Brubaker 2013; 2014; Kamusella 2018). Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz zeigen in historischer Perspektive, dass Vereinheitlichung in sprachlicher Hinsicht in der Zeit der Nationalstaatenbildung „ein wichtiger Beitrag zur Modernisierung“ war, und das Beherrschen der Nationalsprache „ein[en] erste[n] Schritt zur gesellschaftlichen Teilhabe im politisch-nationalen Feld“ (2020: 96) darstellte. Bis heute ist demokratische Teilhabe an Sprache gekoppelt, wie etwa im Be-

56 Die Debatte, die ich hier „Sprache im Fach Geschichte“ nenne, umfasst auch den Austausch über die geeigneten Begrifflichkeiten in der Debatte selbst. Laut Inger Petersen und Tanja Tajmel beziehen sich die Termini ‚Sprachbildung‘ und ‚bildungssprachförderlicher Unterricht‘ auf alle Schüler:innen, während unter ‚Sprachförderung‘ zielgruppenspezifische Angebote zu verstehen sind (vgl. 2015: 95). Mit ‚sprachsensiblen Fachunterricht‘ und ‚Sprache im Fach‘ sei wiederum die „sprachförderliche Gestaltung des Fachunterrichts“ (ebd.: 96) gemeint. Matthias Sieberkrob sieht die Verwechslung von ‚Sprachbildung‘ und ‚Sprachförderung‘ kritisch: ‚Sprachbildung‘ betreffe die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen und reagiere „auf die Zusammenhänge von soziokultureller Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem“ (vgl. 2020: 254). ‚Sprachsensibler Unterricht‘ wiederum meine „diskriminierungsfreien Sprachgebrauch in der Schule“ (ebd.: 255).

Auch ‚Einsprachigkeit‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ generell sind nicht eindeutig definierbar. „Die Frage, wo eine Sprache X aufhört und die Sprache Y anfängt, ist ein bisschen wie die Frage, wo der Fluss aufhört und der See beginnt“, so Stöltig (2015: 50). Es gibt Varianz bereits innerhalb einer Sprache, sodass einsprachige Menschen eigentlich polylektal sind (vgl. ebd.: 51). Zudem kann Mehrsprachigkeit staatsbürgerlich wie kulturell ‚einheimisch‘ sein, sie geht nicht zwangsläufig mit ‚Fremdheit‘ einher (vgl. ebd.). Damit eine Sprache jedoch als ‚Sprache‘ gelten kann, ist häufig die Anbindung an einen (National-)Staat relevant. Von ‚Sprache‘ im Singular zu sprechen repliziert bereits eine Hierarchie zwischen einer dominanten Nationalsprache und ‚Regionalsprachen‘ oder ‚Dialekten‘ (vgl. Law/Mol 2020: 268; Billig 1995).

schluss der deutschen Kultusministerkonferenz zu bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache zu lesen ist: Diese Kompetenzen „ermöglichen [...] die Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen und sind der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe“ (KMK 2019: 2).

Aktuell sind in vielen Ländern auch explizit „Renationalisierungstendenzen“ (de Cillia 2012: 209) und zunehmende Sprachanforderungen an Migrant:innen (vgl. Linke 2019) festzustellen. In Deutschland wird Mehrsprachigkeit zudem von Teilen der Gesellschaft weiterhin als „Eigenschaft von Menschen [betrachtet], die als Zugewanderte noch in Verbindung zu einem anderen Herkunftsland stehen und von zweifelhafter Zugehörigkeit zur einheimischen Gesellschaft sind“ (Stölting 2015: 57).

Sprachanforderungen an Nationsandere *im Bildungskontext* profitieren in Deutschland von spezifischen rechtlichen Bestimmungen.⁵⁷ Monolinguale Schule weist hier starke Beharrungskraft auf, wobei man aktuell zwischen dem Wunsch nach einer Assimilation ‚anderssprachiger‘ Schüler:innen „in die amtssprachliche Monolingualität“ (Dirim 2015: 34) und dem Verständnis von Mehrsprachigkeit als ausbauwürdige Ressource oszilliert. Dies ist schon auf bildungspolitischer Ebene ersichtlich, wo „eine Mischung aus segregierender und/oder integrierender Inklusion“ (Stošić/Diehm 2019: 28) vorangetrieben wird. Obwohl zum Beispiel die deutsche Kultusministerkonferenz Mehrsprachigkeit schon länger als Normalfall betrachtet (vgl. KMK 2013; 2015; 2019), wird der „monolinguale Habitus“ (Gogolin

57 Hier gilt das Prinzip der Sprachenfreiheit im Privaten, aber auch die Verpflichtung zur Wahrung der staatlichen Spracheinheit durch die Amtssprache, wobei beides im Bereich der Schulbildung kollidiert (vgl. Dirim 2015: 53–54). Es gibt zwar unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern und einige Angebote in Minderheitensprachen – deren Fehlen kann allerdings nicht eingeklagt werden (vgl. ebd.: 38). Trotz punktueller schulischer Unterstützung der Schüler:innen beim Deutsch-erwerb „ist die Abgabe dieser Aufgabe an die Eltern“ (Dirim/Mecheril 2010: 105) verbreitet. Anders ist es in den USA, wo es seit 1974 ein Recht auf Unterstützung in der Aneignung der Schulsprache Englisch gibt (vgl. Dirim 2015: 38) und in Kanada, wo es als Aufgabe der Schule gilt, die sprachliche Anschlussfähigkeit von Schüler:innen zu ermöglichen (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 105).

1994) fortgeschrieben.⁵⁸ Dieses Spannungsverhältnis lässt sich immer wieder politisch instrumentalisieren, wenn z. B. Politiker:innen vorschlagen, Kindern mit mangelnden Deutschkenntnissen die Einschulung zu verwehren.⁵⁹

Der dominante Status des Deutschen zeigt sich im schulischen Kontext etwa darin, dass unterschiedlich ausgeprägte (bildungs-)sprachliche Kompetenzen nicht als selbstverständlich für eine (Post-)Migrationsgesellschaft gelten, sondern als „Störung“ (Gomolla 2009: 31 zit. nach Petersen/Tajmel 2015: 85). Lehrpläne sind „monolingual und -kulturell“ (Fürstenau 2015: 160) verfasst, „das nationalstaatlich gerahmte Selbstverständnis“ (Stošić/Diehm 2019: 29) bleibt auch sprachlich bestehen. Das Deutsche wird im Unterschied zu anderen Sprachen *nicht* unter Aspekten von Interkulturalität diskutiert (vgl. Dirim 2015: 44), sondern es ist ‚selbstverständlich‘, dass Bezeichnungen wie ‚Sprachförderung‘ sich „fraglos auf das Deutsche“ (Mecheril 2020: 138 zit. nach Petersen/Tajmel 2015: 96) beziehen. Migrationssprachen werden hingegen oftmals zur folkloristischen Bearbeitung von Andersheit eingesetzt (vgl. Dirim 2015: 43). Diese Inferiorisierung betrifft wiederum *nicht* statushohe Sprachen wie Englisch und Französisch (vgl. Stöltig 2015: 49). İnci Dirim identifiziert in diesem Zusammenhang ein „ethnisches Moment“ (2015: 33), welches mit der deutschen Sprache verbunden sei. Der im Bildungssystem fest verankerte Ausdruck ‚Deutsch als Zweitsprache‘ beinhalte „eine festschreibende Zuschreibung“, denn so werde (nur) jemand bezeichnet, der:die „weder jetzt noch in Zukunft in die Sprechergemeinschaft der Deutschsprachigen aufgenommen werden wird“ (ebd.).

Auf Geschichtsdidaktik bezogen konstatiert Martin Lücke, dass generell „Spannungsverhältnisse sichtbar [werden], wenn geschichtsdidaktische Prinzipien mit Ansprüchen von Inklusion, Diversität und Heterogenität konfrontiert werden“ (2020: 212; vgl. auch Barsch 2018: 92). In der Diskussion um Sprache im Fach Geschichte begegnen sich dabei zwei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, wie Markus Bernhardt unterstreicht: „Während die bildungspolitische Forderung nach Sprachförderung auf die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe und politi-

58 Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für interkulturelle Bildung priorisieren schon durch ihre Wortwahl eine Assimilation ‚Anderssprachiger‘ in die Amtssprache. Der Text empfiehlt die „schnellstmögliche Integration“ von Schüler:innen „ohne ausreichende Deutschkenntnisse“ (KMK 2013: 7), die „Umsetzung der Sprachbildung als Kernaufgabe in jedem Fach“ und „Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Sprachförderbedarf“ (ebd.: 8). Bezüglich der „herkunftsbedingte[n] Mehrsprachigkeit“ bleibt der Text hingegen auf der allgemeinen Ebene von „Wertschätzung und Anerkennung“ (ebd.: 7) und sieht lediglich punktuell die „Förderung mehrsprachiger Kompetenzen durch Unterrichtsangebote in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.: 9) vor. Ähnlich verhält es sich im Beschlusspapier der KMK zu bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache: Das Beherrschen der deutschen Bildungssprache durch Lernende wird als „wesentliche Voraussetzung [...] für den Schulerfolg“ (KMK 2019: 2) beschrieben, während Mehrsprachigkeit den Dokumenten zufolge lediglich „anerkannt“ (ebd.: 5) werden soll.

59 So etwa der CDU-Politiker Carsten Linnemann (vgl. Zeit Online 2019; Bernhardt 2020: 42).

schen Partizipation zielt, meint Sprachförderung im Geschichtsunterricht die Steigerung der sprachlichen Fähigkeiten, argumentativ plausibel und angemessen *Geschichte* deuten zu können“ (2020: 41, Herv. C.C.).

Für Geschichtsunterricht ist Sprache eben auch in *fachlicher* Hinsicht zentral: Historisches Lernen erfolgt unter Verwendung von Sprache (vgl. Grannemann et al. 2018: 7; Barsch 2018: 92; Sieberkrob 2020: 268; Sandkühler/Bernhardt 2020), Geschichtsbewusstsein entwickelt sich „in vielfältigen Formen historischen Erzählens“ (Handro 2018: 13). Zentrale Aspekte des historischen Lernens, etwa die Rekonstruktion von Vergangenheit, das historische Verstehen, die Darstellung von Geschichte und der Diskurs über Geschichte sind allesamt an Sprache gebunden (vgl. Handro/Schönemann 2010: 3). Sprachliche und fachliche Kompetenzen der Lernenden zusammenzudenken wird deshalb heute als „Schlüsselproblem des Geschichtsunterrichts“ (ebd.) beschrieben. Konkrete didaktische Vorschläge konzentrieren sich auf Ansätze von Leichter Sprache und Sprachbildung (vgl. Lücke 2020: 212). Geschichtsdidaktische Forschung zeigt aber auch, dass „die Erhöhung des Textverständnisses [...] nicht zwangsläufig mit der Förderung historischen Lernens einher[geht]“ (Degner/Kreutz 2020: 248). Sprachliches Textverständnis müsste noch viel stärker mit fachlichen Lernanregungen verknüpft werden, beispielsweise indem „geschichtsdidaktisch profilierte Textmarker“ (ebd.: 249) in leichte Darstellungstexte eingebunden werden.

Ein Geschichtsunterricht, der Lernende in sprachlicher Hinsicht fördert, ist aber freilich nicht ‚nur‘ ein Bedarf jener, die ‚andere‘ natio-ethno-kulturelle Prägungen mitbringen. Sprache im Fach stellt vielmehr eine allgemeine „Herausforderung“ dar, wie Franziska Conrad (2018: 620) betont. Für viele Schüler:innen, ungeachtet natio-ethno-kultureller Differenzen, sind Quellen schwer zu verstehen, Konjunktionen und Adverbien nicht geläufig, historische Darstellungen sprachlich wie inhaltlich zu anspruchsvoll. Das sprachliche Niveau und das historische Vorwissen reichen oftmals nicht aus, um Fragen und Hypothesen zu formulieren, Quellen zu analysieren, Sachaussagen und Sachurteile zu verknüpfen, Werturteile zu begründen (vgl. ebd.). Bodo von Borries brachte es noch vor mehr als einem Jahrzehnt wie folgt auf den Punkt: „Fast die Hälfte der Fünfzehnjährigen in Deutschland kann nicht oberhalb des Niveaus von Boulevardzeitungen lesen“ (2010: 107) Die Ergebnisse der neuesten IGLU-Untersuchung zeigen, abgesehen von migrationsbezogenen Disparitäten, dass rund ein Viertel der Grundschulkinder lediglich unzureichende Lesekompetenz erreicht (vgl. McElvany et al. 2023). Gründe dafür sind laut Markus Bernhardt „in erster Linie“ bei den „sozioökonomische[n] Ressourcen in den Familien“ (2020: 43) zu suchen – ungeachtet der Ein- oder Mehrsprachigkeit. Andersherum kann Schul- und Fachsprache „sprachliche Strukturen [reproduzieren], die bestimmte Schülergruppen bevorteilen“ (Oleschko 2018: 43–44).

Es gibt jedoch auch Forschungsergebnisse, die Mehrsprachigkeit eben nicht als Nach-, sondern explizit als Vorteil für schulisches Lernen und für Geschichtsunterricht auszeichnen. Sie deuten darauf hin, dass monolinguale Modelle bei der Be-

schulung von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden am wenigsten erfolgreich sind (vgl. etwa Dirim 2015; weitere Verweise bei Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 200–201). Dadurch, dass mehrsprachig aufwachsende Schüler:innen mit der Suche nach geeigneten Begriffen familiarisiert seien, würden sie ihre Antworten im bilingualen Geschichtsunterricht stärker „auf den Punkt“ (Gruner 2010: 112) bringen. Wie das historische Lernen durch Mehrsprachigkeit gestärkt werden kann, diskutieren einige weitere didaktische Beiträge (z. B. Lücke/Sieberkrob 2020; Alavi 2015).

Für die vorliegende Studie können in diesen Diskussionen mehrere Anschlusspunkte ausgemacht werden. Es wäre in Bezug auf die Produktion von Geschichtsschulbüchern zu fragen, inwiefern dort eine ‚Defizit- und Kompensationsorientierung‘ zu erkennen ist und wie diese diskutiert wird. Wie äußert sich in Positionierungen, aber auch in der konkreten Arbeit von Produzent:innen das Spannungsverhältnis zwischen dominanter Sprache in der Schule und Mehrsprachigkeit der Lernenden im Alltag? Wird letztere als ‚Störung‘, als ‚Ressource‘, als ‚Normalfall‘ konstruiert? Reflektieren Bildungsmedienmacher:innen über die ‚monolinguale Schule‘? Wie bringen sie diese mit inklusiven Ansprüchen an die eigene Arbeit in Einklang? Wie äußert sich aus ihrer Sicht und in Bezug auf ihre Tätigkeit die Spannung zwischen sprachlicher Förderung und der Umsetzung didaktischer Prinzipien?

IV Forschungsstand 2: Bildungsmedienproduktion

Dieses Kapitel fasst zunächst Ergebnisse der Forschung zu Nations- und Pluralisierungsdarstellungen im Schulbuch zusammen, um sich anschließend der Forschung über Bildungsmedienproduktion zu widmen und gleichzeitig ein Bild des Forschungsfelds zu zeichnen. Dabei frage ich, was Schulbuchproduktion auszeichnet, wie sie funktioniert und insbesondere was über Positionierungen und Praktiken der Bildungsmedienmacher:innen bereits bekannt ist.

Das Kapitel sortiert die Forschung zur Bildungsmedienproduktion zunächst auf *Verlagebene* in zwei Spannungsfelder: Produktionsschritte – Balanceakte und Einschränkungen – Spielräume. Danach nehme ich Forschung über *Bildungsmedienmacher:innen* in den Fokus.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, stellt Produktion ein Gefüge von verstränkten Rahmenbedingungen, von Menschen und nichtmenschlichen Aktanten dar. In diesem Gefüge ist die Perspektive der Bildungsmedienmacher:innen bisher insgesamt wenig in den Blick genommen worden, und auch die Frage nach dem Wie ihrer Konstruktionen von Nation und Pluralisierung ist weiterhin offen.

Nation und Pluralisierung im Schulbuch

Neuere Bildungsmedienforschung beobachtet in Schulbüchern eine zunehmend flexible Darstellung natio-ethno-kultureller ‚Gruppen‘ und die Auflockerung nationaler Rahmungen. Herkömmliche Deutungen historischer Ereignisse und nationale Priorisierungen werden stärker als bisher hinterfragt (vgl. Fuchs/Henne 2018: 33). Gleichzeitig beleuchten Studien das Fortleben nationaler und eurozentrischer Geschichtserzählungen: Transnationale und globale Inhalte sind weiterhin die Ausnahme, obwohl Lehrkräfte und Wissenschaft einen nationalen Fokus schon länger als „zu eng“ (Schissler 2009a:1) betrachten. Nationale Identitäten bleiben relevant (vgl. Lässig 2010), die „nationalstaatliche diskursive Rahmung“ (Otto 2018a: 213) der Bildungsmedien ist weitgehend unangetastet, exkludierender Nationalismus kann auch trotz einer „foundation in constitutional state citizenship“ (Åström Elmersjö 2016: 30) propagiert werden. Deutlich wird dabei die Ambivalenz der Schulbücher in Bezug auf Nation und Pluralisierung.

Studien, die sich auf Deutschland beziehen, zeigen, dass Schule und Bildungsmedien einerseits auf veränderte historische Orientierungsbedürfnisse reagieren und postkoloniale Lesarten übernehmen, andererseits Eurozentrismus weitertradieren (vgl. Macgilchrist et al. 2017). Ausschlussmechanismen werden durch die Normalisierung globaler Subjekte zwar geschwächt, bestehen jedoch in Resten fort (vgl. Macgilchrist 2012). Auf normativer Ebene wird die multikulturelle Gesellschaft ‚positiv‘ gerahmt, gleichzeitig werden ‚Sonderprobleme‘ von Migrant:innen konstruiert, wodurch wiederum Differenz fixiert und Migration zum ‚Problem‘ gemacht wird (vgl. Schissler 2009b: 7–8). Marginalisierte historische Bezüge fordern Nationalgeschichte zunehmend heraus, gleichzeitig operiert Geschichtsunterricht weiterhin „überwiegend in den historischen Kategorien des Nationalen“ (Georgi/Ohliger 2009: 8).

Sozialwissenschaftlichen Bildungsmedien aus Deutschland attestieren Nuhoglu Soysal et al. aber auch eine „bemerkenswerte Umsicht in der Darstellung nationaler Identität“ (2005: 13). Im Vergleich zu Schulbüchern aus anderen Ländern legen deutsche Schulbücher einen stärkeren Fokus auf eine globalisierte und diversifizierte Welt und betrachten die deutsche Nation nicht isoliert, sondern stets im internationalen Kontext. Zudem fungieren nationale Mythen, Traditionen, Landschaften hier als „benign cultural artifact [...] in an increasingly diverse world“ (ebd.: 32). Dies geht einher mit einem „affirmative discourse on responsibility and the legitimacy of the federal and constitutional order as a way to validate the present-day Germany“ (ebd.: 16).

Weitere Arbeiten konstatieren, dass Vielfalt den Weg in Bildungsmedien findet, allerdings – so die normative Aussage – in ‚unzureichendem‘ Maße. Explizit diskriminierende Darstellungen kommen in aktuellen deutschen Schulbüchern nur noch selten vor, allerdings wird gesellschaftliche Vielfalt immer noch als Sonderfall dargestellt (vgl. Niehaus 2018: 337). Migrationsbedingte Diversität ist als Thema schon länger vorhanden, wird aber stereotypisierend präsentiert (vgl. Alavi 2004: 202;

Motte/Ohliger 2004a; 2004b; Höhne et al. 2005; Prengel 2007; Osterloh 2008; Nguyen 2013; Beaufragte 2015; weitere Verweise bei Fuchs/Henne 2018). Schulbuchforscher:innen kritisieren zudem den unreflektierten Umgang mit der deutschen Kolonialgeschichte und das rassistisch geprägte Afrikabild in deutschen Schulbüchern (Grawan 2014; Marmer/Sow 2015).

Forschung zu Pluralisierung in Schulbüchern ist aber selbst nicht frei von Positionen, die von einem dekonstruktiven Standpunkt aus hinterfragt werden müssen. Hanna Schissler beispielsweise plädierte 2009 wie folgt für die Vermittlung eines ‚positiven‘ nationalen Selbstbilds:

The majority society needs to convey a model of the collective self that people can accept and to a certain degree positively identify with. It is very difficult to offer the widely accepted German model of guilt and self-blame 60 years after the end of World War II and expect that a population that increasingly consists of migrants positively can identify with such a model (2009b: 8).

Diese Gedanken spiegeln Aleida Assmanns oben zitierte Aussage, dass ein „klares Selbstbild“ (2020: 63) die bessere Integration von „Zuwanderern“ (ebd.) ermögliche. Die Forderung, dass Nationsandere sich mit einem ‚positiven‘ nationalen Bild der Aufnahmegesellschaft identifizieren (können) sollen, impliziert jedoch die Hoffnung, dass Nationsandere in der Nation gewissermaßen ‚aufgehen‘. Die Frage ist, was genau sie dabei ‚hinter sich lassen‘ sollen. Zudem setzt Hanna Schissler hier voraus, dass das deutsche Selbstbild *tatsächlich* primär von ‚guilt and self-blame‘ geprägt ist, was in dieser Eindeutigkeit ebenfalls hinterfragt werden muss. Die binäre nationale Logik von Mitgliedern versus Nicht-Mitgliedern (Anwärtern) der Nation sowie der Machtunterschied werden in dieser Perspektive jedenfalls gefestigt.

Wie das nationale Paradigma in Geschichtsschulbüchern aufgelockert wird und *gerade dadurch* weiterbesteht, zeigt Svein Lorentzen in Bezug auf Konstruktionen von Nation in norwegischen Geschichtsschulbüchern. Er beschreibt einen Wandel der Lehrmittel hin zu Selbstbildern einer „multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft“ (2007: 39) sowie eines international engagierten Staats. Lorentzen zeigt, dass lineare nationalgeschichtliche Inhalte zwar aus Schulbüchern zunehmend verschwinden, allerdings wird stattdessen die außergewöhnliche Rolle der Nation in der internationalen Arena betont, wodurch ebenfalls eine *nationale* Selbsterhöhung erfolgt (vgl. ebd.: 42). Ähnlich illustriert Henrik Åström Elmersjö mit Beispielen aus der Schulbuchproduktion in Schweden, dass ein „greater focus on democracy [...] does not necessarily entail a reduction in nationalism“ (2016: 27). Auch Simona Szakács zeigt, wie im rumänischen Geschichtsunterricht und Schulbüchern ein Wandel hin zu mehr Vielfalt und internationaler Verflechtung stattfindet, und gleichzeitig ein monokulturelles Narrativ beibehalten, wenn nicht gestärkt wird (vgl. 2018: 26). Indem die Nation eine kosmopolitische Dimension erhält, wird sie konsolidiert. ‚Europa‘ dient als Anlass, „to reconfirm the country’s worthiness to stand proud among other European and world nations“ (ebd.: 167).

Interessant ist es angesichts der Fragestellung meiner Studie, die Mechanismen näher zu betrachten, durch welche Nationsandere in Schulbüchern marginalisiert werden. In Bezug auf deutsche Schulbücher kritisieren Forschungsarbeiten zum Beispiel, dass ‚Deutsche‘ und ‚Menschen mit Migrationsgeschichte‘ ethnisch markiert und homogen sowie dichotom konstruiert werden (vgl. Otto 2018a: 223). Das ‚Eigene‘ wird überhöht, an ‚die Anderen‘ wird ein plakativer Integrationsanspruch gerichtet. In den Bildungsmedien überwiegt die Legitimationsbedürftigkeit von Migration (vgl. ebd.: 215). Auch wird den Migrationsanderen ein prekärer soziokultureller Hintergrund zugeschrieben, bei dem „kein IT-Experte aus Indien, keine Managerin aus den USA, keine Studentin aus Südkorea“ (ebd.: 224) vorkommen. Hinzu kommt mangelnde begriffliche Präzision, wenn Bezeichnungen wie ‚Ausländer‘ und ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ synonym verwendet werden (vgl. Beauftragte 2015). Schulbuchttexte und Arbeitsaufträge sind weitgehend aus einer nicht-migrantischen Perspektive formuliert, was zu einem „asymmetrischen Repräsentationsregime“ (Otto/Spielhaus 2020: 4) führt. Die bisweilen immer noch anzutreffende Ausgliederung migrationsbezogener Themen in separate Kapitel suggeriert ferner „ein Beiwerk, das nicht zum Kern der ‚eigentlichen‘ Geschichte gehört“ (Alavi 2004: 212).

Inwiefern ein Teil dieser Mechanismen mit Problematisierungen und Positionierungen der von mir interviewten Bildungsmedienproduzent:innen zu Nation und Pluralisierung übereinstimmt, zeigt das erste empirische Kapitel. Dabei sollen jedoch keine Kausalschlüsse von Bildungsmedien auf Produzent:innen oder umgekehrt gezogen werden. Nichtsdestotrotz sind sowohl die einen als auch die anderen (und dazu noch die Forschung, die sie betrachtet) Teil derselben gesellschaftlichen Diskurse und der ‚nationalen Matrix‘, sodass es nicht verwundern sollte, dass Schulbücher auch in Bezug auf Nation und Pluralisierung „mit gegenwärtig mehrheitsfähigen Denk-, Deutungs- und Bewertungsmustern korrespondieren“ (Lässig 2010: 208).

Wie entstehen Bildungsmedien?

Schon länger wird in der Bildungsmedienforschung gefordert, den Analysefokus von den Inhalten der Bildungsmedien auf deren Produktion bzw. Nutzung zu richten. So hatte Peter Weinbrenner 1995 ein Ungleichgewicht zwischen „produktorientierter“ und „prozess-“ bzw. „wirkungsorientierter“ Schulbuchforschung festgestellt.

Die Rolle von Verlagen, Autor:innen und Stakeholdern der Schulbuchproduktion wird in der europäischen Forschung – anders als in den USA – erst seit den 1970er Jahren überhaupt berücksichtigt (vgl. Fuchs/Henne 2018: 41). Inzwischen ist jedoch die Kritik, dass es „erstaunlich wenig“ (Pogelschek 2007: 100) bzw. „kaum“ (Sauer 2016: 588) Forschung zur Produktion gibt, nicht mehr ganz berech-

tigt, denn eine Reihe von historischen und gegenwartsbezogenen Arbeiten behandeln die Genese von Schulbuchwissen, die Verlagsarbeit und den gesellschaftlichen sowie ökonomischen Kontext der Produktion (Übersichten bei Bock 2018; Matthes 2014; Macgilchrist 2011a; Fuchs 2011; Lässig 2010).

Nichtsdestotrotz bleiben Studien über die Schulbuchproduktion „empirisch dünn“, wie Felicitas Macgilchrist schreibt (2017: 10): Viele Arbeiten stellen fest, *das*s Bildungsmedienmacher:innen Inhalte selektiv konstruieren, untersuchen jedoch selten, *wie* dies genau vonstattengeht (ebd.: 7). Sie übersehen „the ‚messiness‘, the contradictions, misunderstandings and ambivalences“ (ebd.: 10) von Produktionsprozessen in ihrer Verschränkung mit übergreifenden Fragen nach Genese, Reproduktion und Wandel sozialer oder kultureller Strukturen. Bevor die empirischen Kapitel dieser Studie eben diese ‚messiness‘ in den Blick nehmen und die Forschungslücke zu verringern versuchen, gebe ich in den folgenden Abschnitten einen Überblick über bisherige Erkenntnisse zur Entstehung von Schulbüchern.

Produktionsschritte

Ein Teil der Literatur befasst sich deskriptiv mit Abläufen der Produktion. Diese Studien beschreiben die Schritte der Schulbuchherstellung und des -vertriebs, nennen Verlagsabteilungen, stellen Kostenübersichten auf und machen den gesamten Prozess für Außenstehende transparent(er) (vgl. Hessenauer 2006: 268). Dabei wird deutlich, *was* in der Produktion passiert, die Frage nach dem *Wie* wird selten gestellt.

So zählen bereits ältere Artikel die Schritte von der Planung über die Recherche bis hin zur Lagerung und dem Verkauf auf, beleuchten Herausforderungen und formulieren Empfehlungen zur Optimierung (z. B. Yadunandan 1983; Pearce 1983). Aktueller zeichnet Barbara Pogelschek (2007) den Produktionsprozess eines Englisch-Schulbuchs in Österreich nach und Martin Ebner et al. befassen sich mit Überarbeitungsschritten digitaler Bildungsmedien im Vergleich zu gedruckten Schulbüchern (vgl. 2014). Der Verband Bildungsmedien e.V. selbst informiert in einer Broschüre über Fachabteilungen und Produktionsstationen in deutschen Verlagen (vgl. 2022: 8). In Bezug auf den US-amerikanischen Kontext dekliniert Steve Forman die Herstellungskosten wie folgt durch: Bevor das erste Schulbuchexemplar gedruckt wird, bezahlt der Verlag hohe Summen für Autor:innenvorschüsse, Betriebskosten, Kartographie, Fotorecherche, Bildrechte, Bearbeitung, Grafiken, Lektorat, Covergestaltung, Layout, Satz, Indexierung, Papier, Druck, Bindung (vgl. 2005: 1400). Dies gibt einen Hinweis nicht nur auf die verzweigten institutionellen Strukturen, sondern auch auf die finanzielle Dimension der Produktion.

Die Schritte der Herstellung eines Geschichtsschulbuchs beschreibt in Deutschland ausführlich der langjährige Schulbuchherausgeber Michael Sauer (2016).⁶⁰ Gibt ein Curriculum den Impuls für die Neuentwicklung eines Schulbuchs, folgen im Verlag die Konzepterstellung durch Redaktion und Herausgeber:in, Autor:innenrekrutierungen, Unterrichtserprobungen bzw. Besprechungen mit Lehrkräften sowie die Festlegung des „Produktkranzes“.⁶¹ Sauer beschreibt zudem aus Sicht des Bildungsmedienmachers den Versuch, einen ‚Spagat‘ zwischen curricularen Vorgaben, didaktischer Konzeption, fachwissenschaftlichen Ansprüchen, Platzmangel, vorgegebenem Layout sowie Adressat:innenorientierung und Verständlichkeit zu machen (vgl. ebd.: 590). Derartige, mitunter konträre Anforderungen, denen Bildungsmedienproduktion zu genügen bestrebt ist, beleuchtet der folgende Abschnitt.

Balanceakte

In der einschlägigen Forschung nimmt die Untersuchung der Rahmenbedingungen, die den Produktionsprozess bestimmen, eine zentrale Rolle ein. Häufig sind dort Formulierungen zu finden, die sich einer ‚Balanceakt-Metapher‘ bedienen. Kurz gefasst geht es darum, dass Verlage bzw. Produzent:innen in ihrer Arbeit nicht ‚unabhängig‘ sind, sondern ihre Tätigkeit von einer Reihe von Rahmenbedingungen bestimmt wird, die in einem ‚Spannungsverhältnis‘ zueinander stehen, und denen Produzent:innen gleichermaßen gerecht zu werden versuchen.

Studien, die sich auf derartige ‚Spagate‘ konzentrieren, tendieren dazu, die Produktion als ‚Dienerin vieler Herren‘ darzustellen (was sie zweifelsohne *auch* ist). Kontrastiert man dies jedoch mit der Erkenntnis, dass Verlage zugleich „kritische“, „kreative“ und „subversive“ (Macgilchrist 2011a: 33) Arbeit leisten, so muss die Frage gestellt werden, was übersehen wird, wenn ausschließlich das ‚Jonglieren‘ zwischen Rahmenbedingungen und Zwängen in den Blick gerät.⁶² Was tun Bildungsmedienproduzent:innen abgesehen davon, dass sie unterschiedliche (externe) Ansprüche erfüllen? Welches ist ihr eigener Beitrag zum Schulbuchwissen?

60 Er berichtet über die Konzeptionierung von Schulbüchern infolge des Inkrafttretens eines neuen Curriculums, wobei viel häufiger die Arbeit der Verlage in der Überarbeitung existierender Bände besteht (vgl. Macgilchrist 2011a: 31; 2017; Krüger 2020).

61 Begleitprodukte sind vielfältig: Für Lernende gibt es „Arbeitshefte, Vokabelhefte, Übungssoftware, Prüfungs- und Klassenarbeitstrainer, Atlanten, Formelsammlungen, Online-Portale zur Selbsteinschätzung und Lektüren“, während den Lehrkräften „Lehrerbände oder Lehrerhandbücher, Online-Portale zur Leistungsstandmessung, Klausurenvorschläge, Tests, Musterprüfungen“ angeboten werden, hinzu kommen „didaktische Handpuppen, Hör-CDs, Whiteboardsoftware oder Liederbücher“ (Verband 2022: 7). Wolfgang Menzel schreibt, dass „die Verlage [...] auf dem Gebiet der Zusatzmaterialien oftmals heftiger als auf dem Schulbuchmarkt selbst [konkurrieren]“ (2010: 224).

62 Die Feststellung, dass *Bildungssysteme allgemein* einem ‚Balanceakt‘ unterliegen, betrachten Fenwick und Edwards (2010) sowie Fend (2006) als Binsenweisheit. Zu ‚Balanceakten‘ als Merkmal des Lehrer:innen-Handelns s. Helsper (2004).

Dass das ‚Jonglieren‘ in der Schulbuchproduktion kein neues Phänomen ist, zeigt Steffen Sammler in historischer Perspektive. Er unterstreicht, dass die Rahmenbedingungen der Produktion heute „von den gleichen Spannungen geprägt sind“ wie im 19. Jahrhundert, als Schulbücher „zum zentralen Medium der nationalen Bildung“ (2018: 14) wurden, und zwar von Spannungen zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik, Privilegien, Staatsmonopol und freiem Markt. Eine weitere Studie berichtet von der Doppelfunktion der Schulbuchverlage als profitorientierte Wirtschaftsunternehmen und als Produzenten von „educational commodities in line with the Enlightenment“ (Sammler et al. 2016: 16). Hier wird die ‚Balanceakt-Metapher‘ als „conflicting priorities“ (ebd.) gefasst, als Versuch der Verlage, Kosten zu senken, gleichzeitig aber den aktuellen fachwissenschaftlichen Forschungsstand aufzunehmen und neue Technologien einzuführen. Peter Gautschi wiederum schreibt von einer allgemeineren „Balance“ (2006: 121) zwischen Tradition und Zukunftsorientierung.

In Bezug auf Deutschland stellt Peter Wendt einen „Spagat besonderer Art“ (2010: 91) zwischen Sparzwang und Bildungsföderalismus fest. Einerseits sollen Verlage länderspezifische curriculare Anforderungen berücksichtigen und unterschiedlichen Schulbuchzulassungsverfahren gerecht werden.⁶³ Andererseits bemühen sie sich um eine kostensparende Ausrichtung der Schulbücher an länderübergreifenden Gemeinsamkeiten, denn länderspezifische Ausgaben sind teuer. Schulbücher sollen also gleichzeitig so länderspezifisch wie nötig und so länderübergreifend wie möglich sein (vgl. ebd.).

Andere Studien nehmen die Zielgruppen der Bildungsmedienproduktion stärker in den Blick und zeigen, dass es zum Verkaufserfolg beiträgt, wenn Erwartungen des Markts im Schulbuch bedient werden. Neben staatlichen Bestimmungen, produktionspragmatischen Faktoren, didaktischer Aufbereitung spielen also auch Ansprüche der Gesellschaft und insbesondere der Lehrkräfte (als wirtschaftlich relevanter Zielgruppe) eine wichtige Rolle (vgl. Jürgens 2010: 229–230; Gautschi 2006: 120). Bildungsmedienmacher:innen entwickeln Alleinstellungsmerkmale – „besondere Ideen und Neuerungen, die das eigene Buch gegenüber anderen auszeichnen sollen“ (Sauer 2016: 589) und die beim Vertrieb als Marketingargument fungieren. Laut Alexandra Binnenkade besteht aus Sicht eines Verlags die „Kunst“ (2015: 38) darin, das Produkt gegenüber Kund:innen so innovativ wie möglich zu präsentieren und es gleichzeitig kostensparend herzustellen. Joachim Kahlert zeigt, dass es für den Markterfolg entscheidend ist, inwiefern das Schulbuch für Lehrkräfte eine Unterstützung bei der konkreten Durchführung des Unterrichts bietet (vgl. 2010: 52). Auch andere Autor:innen betonen, dass Verlage sich wörtlich als „Partner und Dienstleister der Pädagogen“ (Feldmann 2010: 10) verstehen und Lehrkräfte gezielt mit arbeitserleichternden Materialzusammenstellungen versorgen (vgl. Pinto 2007:

63 Schulbuchzulassungsverfahren umfassen in Deutschland Genehmigungsverfahren auf Antrag des Verlags und vereinfachte Verfahren durch Erklärung des Verlags. In einzelnen Bundesländern wird auf Schulbuchzulassung gänzlich verzichtet (vgl. Wendt 2010: 86ff.).

110). Laut Keith Crawford und Stuart Foster ist die Motivation der Verlage diesbezüglich primär wirtschaftlich: „providing hard-pressed teachers with pre-packaged, highly structured texts that are responsive to the twin demands of the [...] [c]urriculum and the examination system is motivated by the quest to maximise profits“ (2006: 99).

Die Verschränkung unterschiedlicher Rahmenbedingungen betont Heike Hesenauer, die von rechtlichen Vorgaben (Verfassung, Curricula, Zulassung, Schulbuchfinanzierung) sowie einem „Marketing-Mix“ (2006: 268), bestehend aus Produkt-, Distributions-, Preis- und Kommunikationspolitiken des Verlags, schreibt. Sie gibt zu bedenken, dass diese Elemente nicht isoliert betrachtet werden können, sondern „auf vielfältige Weise [...] voneinander abhängig sind“ (ebd.). Thomas Höhne zufolge ist das Schulbuch ein Medium, das als „Schnittstelle“ zwischen zahlreichen Ebenen „vermittelt“ (2003: 160; s. auch Perlmutter 1997: 72). Eine ähnliche Metapher, die das Schulbuch an der Wegkreuzung unterschiedlicher Instanzen platziert, ist jene des „Dieners vieler Herren“ (Opfer 2007: 123), der „es möglichst vielen Adressaten recht machen möchte“ (Menzel 2010: 221).

Doch auch wenn die ‚Balanceakt-Metapher‘ analytisch reizvoll ist, leisten Produzent:innen mehr als ‚nur‘ Vermittlungsarbeit zwischen externen Ansprüchen und Voraussetzungen. Wie ich später ausführen werde, gehen sie insbesondere dann darüber hinaus, wenn sie ‚sich bemühen‘, Inhalte und Ansätze im Schulbuch einzubringen, die ihnen von keiner anderen Seite explizit angetragen werden (s. den Abschnitt „Versuchen“ sowie das gesamte Unterkapitel „Interventionen“ im zweiten empirischen Kapitel und auch das Unterkapitel „Europäische Rahmungen“ im dritten empirischen Kapitel).

Einschränkungen

Weitere Arbeiten setzen sich stärker mit *einzelnen* Rahmenbedingungen auseinander. Dabei entsteht das Bild einer Produktion, die ‚mehr‘ leisten würde, wenn sie nur könnte, aber in ihren Spielräumen stark limitiert wird. Diese Sichtweise hat ihre Verdienste: In manchen Bundesländern besteht eine amtliche *Zulassungspflicht* (vgl. Verband 2022: 15); Verlage *müssen* die Schulbuchentwicklung vorfinanzieren (vgl. ebd.: 29); sie sind zudem „davon *abhängig*“, dass Schulträger Mittel für den Schulbuchkauf zur Verfügung stellen – fehlen diese Mittel, so „*können* die Verlage auch ein gelungenes Lehrwerk, von dem die Lehrkräfte überzeugt sind, nicht refinanzieren“ (ebd., Herv. C.C.).

Doch auch die Überbetonung von ‚Einschränkungen‘ in der Forschung trägt dazu bei, dass nur diese *eine* Seite der Bildungsmedienproduktion wahrgenommen wird. Im verbleibenden Teil des Kapitels, insbesondere in den Abschnitten zu ‚Spielräumen‘ auf institutioneller Ebene des Verlags und auf individueller Ebene der Produzent:innen, sollen Ambivalenzen aufgezeigt werden, die das Bild der Produktion und seiner ‚eingeschränkten Autonomie‘ um einige Nuancen ergänzen.

Staatliche Steuerung

Ein großer Einfluss auf Bildungsmedienproduktion wird Lehrplänen und Zulassungsverfahren beigemessen. Studien unterstreichen, dass der Staat die Zusammensetzung des Schulbuchwissens mitbestimmt bzw. „auf eine Vereindeutigung von Lesarten hinwirkt“ (Lässig 2010: 208; vgl. auch Ninnes 2002; Hessenauer 2006; Blaauw 2016). Einen Überblick über die Spezifika der Schulbuchzulassung in Deutschland zwischen Qualitätskontrolle und Zensur liefert Georg Stöber (2010). Kai Krüger stellt fest, dass Verlage konventionelle Inhalte (re-)produzieren und allzu kritische Inhalte vermeiden, „in order to avoid confrontation with the ministries [...], which can prove costly“ (2020: 124). In Bezug auf die Zulassung berichtet Wolfgang Menzel davon, dass neuester fachdidaktischer Stand manchmal seinen Niederschlag in Schulbüchern, nicht jedoch in Lehrplänen und bei Gutachtern finde. Folglich komme es „durchaus schon einmal“ vor, dass Schulbücher deshalb abgelehnt würden, weil sie „richtiger“ seien, „als sich bis in die Lehrplankommissionen [und bis zu den Gutachter:innen] herumgesprochen hat“ (2010: 224). Peter Gautschi, der seine eigene Mitarbeit an drei Geschichtslehrmitteln reflektiert, stützt diese Feststellung mit der Aussage, dass „insbesondere jene Passagen, in denen wir ‚kritisch erzählten‘, also ausgehend vom aktuellen Fachdiskurs tradierte Interpretationsmuster in Frage stellten, zu Rückfragen und zu Skepsis in den politischen Gremien [führten]“ (2006: 120).

Dies erhärtet das Bild der ‚einschränkenden‘ staatlichen Rahmenbedingungen, allerdings münden Einschränkungen nicht zwangsläufig in *konventionellen* Schulbüchern. Ein von der Forschung wenig rezipiertes Beispiel staatlicher Einflussnahme auf die Bildungspraxis stellen ‚Empfehlungen‘ dar. Diese sind oftmals von Wissenschaftler:innen ausgearbeitet, werden jedoch in Form staatlicher Dokumente veröffentlicht, was ihnen zusätzliche Autorität verleiht. Die „Schulbuchstudie Migration und Integration“, herausgegeben von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015) kann hier als Beispiel genannt werden. Ziel der Empfehlungen an Bildungsmedienverlage (vgl. 67–69) ist es, ein ausgewogenes Bild von Migrationsanderen und eine Normalisierung der natio-ethno-kulturellen Vielfalt in deutschen Bildungsmedien zu fördern. Die Empfehlungen nehmen, allgemein gesprochen, Einfluss auf Schulbuchwissen – insofern sind sie für Verlage einschränkend. Allerdings ist diese staatliche Einflussnahme inhaltlich nicht konventionalisierend, sondern ein Impuls zum Wandel. Empfohlen werden z. B. die Diversifizierung der Autor:innen-Teams, die Darstellung von Migration als Normalfall und die kritische Auseinandersetzung mit diskriminierenden Bezeichnungen.⁶⁴

64 Indem allerdings die Rekrutierung von „mehr Schulbuchautorinnen und -autoren mit Migrationshintergrund“ (67) oder das „Darstellen von Migration und Integration [...] nicht nur aus mehrheitsgesellschaftlicher Perspektive“ (68) empfohlen werden, repliziert die Studie subtil eine binäre Aufteilung in ‚Mehrheit versus Menschen mit Migrationshintergrund‘, die in Politik und Öffentlichkeit

Wirtschaftliche Steuerung

Selbstbeschreibungen der Bildungsmedienverlage als „wirtschaftliche Unternehmen“ (Feldmann 2010: 12), die „ihr Hauptgeschäftsfeld in der Produktion von [...] Lehr- und Lernmaterial [...] haben“ (Verband 2022: 12), verdeutlichen die Bedeutung von Wirtschaft für die Branche. Keith Crawford und Stuart Foster zeigen, dass „the quest for profits has often placed economic considerations over educational ones“ (2006: 94). Björn Opfer wirft jedoch die Frage auf, inwiefern „diese betriebswirtschaftlichen [...] Bedingungen des Schulbuchmarktes stets mit dem Umstand kompatibel sind, dass das Schulbuch [...] das kollektive Geschichtsbewusstsein einer ganzen Generation entscheidend mitbestimmt“ (2007: 122).

Gleichzeitig ist der Impuls, überhaupt ein (inhaltlich) neues Schulbuch zu produzieren, häufig wirtschaftlich motiviert. Heike Hessenauer schreibt, dass Verlage vor allem dann als „Motoren der Schulbuchproduktion“ agieren, wenn sie sich „aufgrund einer Marktanalyse einen Gewinn [...] versprechen“ (2006: 265). Auch Barbara Pogelschek zeigt, dass Profitaussichten und vorhandene Ressourcen ausschlaggebend sind (vgl. 2007: 100). Während die Wirtschaftlichkeit eines Schulbuchprojekts im Verlag zeit- und arbeitsintensiv eruiert wird, ist die konkrete Manuskriptentwicklung „mehr oder weniger Routinearbeit“ (ebd.: 101). Schulen wiederum tendieren dazu, vorhandene Schulbuchbestände möglichst lange zu nutzen und nicht unbedingt die neuesten Ausgaben anzuschaffen (vgl. Schmid 2002; Pinto 2007: 114; Runge 2011). Insgesamt wird die Branche als „feast or famine“ (Perlmutter 1997: 70) charakterisiert, wobei manchmal eine Schulbuchausgabe über die Profitabilität des gesamten Verlags entscheidet.

Ein Überblick internationaler Literatur, die sich mit ökonomischen Aspekten der Produktion befasst, findet sich bei Sammler et al. (2016). Eugenia Roldán Vera und Christian Ivan Cortes Velasco machen eine Bestandsaufnahme der Schulbuchproduktion in Mittel- und Südamerika in Bezug auf Infrastrukturen, Vertrieb und Finanzierung von Schulbüchern durch den Staat (vgl. 2018). In Deutschland setzt sich Andreas Baer mit wirtschaftlichen Einschränkungen aufgrund des Bildungsföderalismus auseinander. Er zeigt, dass es den nationalen Schulbuchmarkt in Deutschland „de facto nicht [gibt]“ (2010: 68); stattdessen gibt es 16 Teilmärkte und unterschiedliche Lehrmittelfinanzierungssysteme, was die Verlage vor praktische Herausforderungen stellt.

Schon länger tendiert die Branche hin zu mehr Unternehmenskonzentration, verlagsinternen Umstrukturierungen und Outsourcing von Arbeitsschritten (vgl. Sammler et al. 2016: 18). Björn Opfer beschreibt den Druck, „mit immer weniger

häufig anzutreffen ist, in der Studie selbst aber in Bezug auf Bildungsmedien kritisiert wird. Dies kann einerseits auf das Spannungsverhältnis zwischen politischer Normativität und wissenschaftlich-reflexiver Distanz bei einer derartigen Studie zurückgeführt werden. Es steht aber andererseits auch für inklusionsinhärente Spannung zwischen Anerkennung und Dekonstruktion.

Personal eine größere Produktpalette in kürzerer Zeit anzubieten“ (2007: 123). Zudem ist die Technologisierung bzw. Digitalisierung der Produktion, aber auch generell der Bildung massiv. Sammler und Kolleg:innen werfen deshalb die Frage auf, inwiefern Bildungsmedienproduktion heute stärker als in der Vergangenheit ökonomische und technologische Steuerung erfährt (vgl. 2016: 18). Ähnlich wie in den obigen Überlegungen zu staatlichen Einschränkungen stellt sich jedoch auch die Frage, ob wirtschaftliche Rahmenbedingungen zwangsläufig in Sparmaßnahmen und/oder konventionellen Bildungsmedien münden (s. dazu z. B. das dritte empirische Kapitel, Unterkapitel „Migrationsgeschichte“).

Kulturelle Steuerung

Steuerung kann in der Bildungsmedienproduktion aber auch weniger offensichtlich verlaufen: Das stete Hinarbeiten der Verlage auf vermutete Erwartungen der Zielgruppen und auf Verkaufserfolg bedingt auch den Eingang kultureller Elemente in die Bildungsmedien, so Simone Lässig. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn Verlage Schulbücher produzieren, die dem gesellschaftlichen Mainstream entsprechen (vgl. 2010: 208). Die Tendenz kann als ‚Harmonieren mit mehrheitsfähigen Deutungen (auch) zwecks Profitsicherung‘ zugespitzt werden, was freilich eine Vereinfachung ist. Gesellschaftlich hegemoniale Überzeugungen spiegeln sich nicht unmittelbar in den Verkaufszahlen von Bildungsmedien wider. Als Sinnbild ist diese Vereinfachung allerdings auch nicht ganz falsch, wenn man einen bedeutenden Teil der Forschung berücksichtigt.

Christoph Bläsi beispielsweise wirft die Frage auf, inwieweit Verlage Einfluss auf Schulbuchinhalte nehmen, um in einer „anticipatory submission“ (2018: 84) den Interessen unterschiedlicher Stakeholder entgegenzukommen. Kai Krüger arbeitet in einem Beitrag zur Darstellung des ‚deutschen Wirtschaftswunders‘ und der DDR-Planwirtschaft in neueren deutschen Schulbüchern ein konkretes Beispiel dieses ‚vorausseilenden Gehorsams‘ heraus. Er zeigt, wie Quellen im Produktionsprozess redaktionell verändert wurden, um an das Narrativ der deutschen Wirtschaftserfolge anzuknüpfen, was er als „normative metamorphoses of the sources into the national autobiography“ (2020: 115) umschreibt. Krüger vermutet, dass der Wettbewerb zwischen den Verlagen einer der Gründe für die Eingriffe ist. Er zieht den Schluss, dass Multiperspektivität sich als „Farce“ (ebd.: 120) entpuppt, wenn Quellen beschnitten werden, um an favorisierte Narrative anzuknüpfen.

Mehrheitsfähige Diskurse, die sich in Bildungsmedien wiederfinden, illustriert Simone Lässig am Beispiel der Schulbuchdarstellungen von „Migranten“ (2010: 208). Sie identifiziert diesbezüglich „eine hohe Konvergenz“ (ebd.) zwischen Bildungs- und Massenmedien. Zudem zeigt sie, dass in Lehrplänen und Schulbüchern vorkommende Elemente einer ‚europäischen Identität‘ entlang beispielsweise ‚christlicher Wurzeln‘ nicht allein auf die Verfasser:innen dieser Lehrpläne und Schulbücher zurückzuführen sind, sondern „eine *gesellschaftlich* hegemoniale Über-

zeugung“ (ebd., Herv. i. Orig.) wiedergeben. Keith Crawford und Stuart Foster argumentieren ihrerseits, dass das Schulbuch „is carefully crafted to respond to demands of the marketplace“ (2006: 102). Zu einem ähnlichen Schluss gelangt Alexandra Binnenkade:

[S]ales numbers and editions mirror a cultural market of ongoing social negotiations about the meaning of the past. The economic demand expresses cultural preferences and, respectively, the extent of the utterable: those textbooks sell best that touch a raw nerve and/or give rise to as little controversy as possible (2015: 39).

Eckhardt Fuchs (2010) und Thomas Höhne (2018) stellen auch international einen Isomorphismus von Bildung fest. Laut Fuchs beeinflussen internationale Akteure die Bildungsmedienproduktion unmittelbar,⁶⁵ aber es gibt auch „indirekte Internationalisierungsprozesse“ (2010: 25), z. B. die globale Tendenz zur Angleichung von Geschichtscurricula und -schulbüchern sowie den „Trend zur Ausweitung des nationalgeschichtlichen Kanons mit dem Ziel, das traditionelle nationalhistorische Basisnarrativ durch eine europäische respektive welthistorische Perspektive zu ersetzen“ (ebd.: 35). Hier eröffnet sich die Frage, was genau unter ‚europäischer‘ und ‚welthistorischer‘ Perspektive verstanden und bildungspolitisch gefördert wird. Vor dem Hintergrund der Überlegungen, die ich in Zusammenhang mit Debatten zur Globalgeschichte im Geschichtsschulbuch und -unterricht weiter oben zusammengefasst habe, kann aber auch gefragt werden, wie Bildungsmedienproduzent:innen diesen Trend hin zu mehr Verflechtungsgeschichte wahrnehmen bzw. wie sie damit konkret umgehen (s. dazu im dritten empirischen Kapitel die Unterkapitel „Globalgeschichtliche Erweiterungen“ und „Europäische Rahmungen“). Mit der Frage nach Zusammenhängen zwischen einem ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ und der Bildungsmedienproduktion befasst sich ebenda das Unterkapitel „Migrationsgeschichte“.

Die Verschränkung von kultureller und ökonomischer Steuerung führt einigen Autor:innen zufolge unmittelbar zu konventionellen Bildungsmedien. Laura Elizabeth Pinto vermutet, dass kontroverse Deutungsangebote zugunsten konventioneller Werte und Denkweisen beschnitten würden, weil angenommen werde, dass dies dem Wunsch der Zielgruppen entspreche (vgl. 2007: 101–102). Dies fasst David D. Perlmutter im Satz „Controversy is anathema“ (1997: 77) zusammen: Produktion orientiere sich an politischen Trends und Produzent:innen kreierte tendenziell Schulbücher, „that reduce the risk of controversy (and subsequent loss of sales)“ (ebd.: 78). Von der inhaltlich ‚konventionalisierenden‘ Wirkmacht des Markts berichtet auch Michael Sauer. Er zeigt, dass im Schulbuch neben den obligatorischen, vom Lehrplan vorgesehenen Themen oftmals „kleinere zusätzliche Angebote“ (2016: 590) realisiert werden, die die Produkte für Kund:innen attraktiv machen

65 Sammler et al. (2016: 9) geben einen Überblick über Forschung zu diesen Schlüsselakteuren.

sollen. Diese Angebote beinhalten mitunter gerade *nicht* innovative, sondern „traditionelle“ Inhalte, die inzwischen im Curriculum nicht mehr vorkommen, „von denen man aber annimmt, dass Lehrkräfte sie weiterhin gerne unterrichten“ (ebd.).

Somit können nicht nur Schulbücher ‚innovativer‘ sein als Lehrpläne (s. oben), sondern auch Lehrpläne sind mitunter ‚progressiver‘, als es sich für die Verlage aus monetärer Sicht lohnen würde. Dies zeigt, dass Rahmenbedingungen zwar einschränkend sind, aber nicht immer offensichtlich ist, welche der Einschränkungen unter welchen Umständen zu inhaltlich konventionellen oder im Gegenteil zu innovativen Bildungsmedien führen.

Dass sich auch weniger konventionelle Schulbücher gut verkaufen, zeigt der Produzent Alan Brinkley: Das Überleben eines bestimmten Geschichtslehrwerks auf dem US-amerikanischen Markt über mehrere Jahrzehnte hinweg erklärt er sich eben dadurch, dass es inhaltlich ‚progressiver‘ als andere Bücher seiner Zeit war. Es habe etwas kontroversere Positionen wiedergegeben, was seine bessere Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen ermöglicht habe (vgl. 2005: 1391). Die Frage des kulturellen Einflusses, der sich in Verschränkung mit Wirtschaft auf Bildungsmedien entfaltet, ist in der vorliegenden Studie u. a. Gegenstand des dritten empirischen Kapitels, Unterkapitel „Migrationsgeschichte“.

Spielräume

Rahmenbedingungen der Bildungsmedienproduktion bergen auch Potenziale für die Verlage, wie eine weitere Gruppe von Arbeiten zeigt. Diese neuere Forschung, die im Kontrast zu einigen der oben besprochenen Arbeiten als ‚non-linear‘ bezeichnet werden kann, geht zum Beispiel in Anlehnung an John Laws Konzept des „unordentlichen“ (2004) sozialen Lebens davon aus, dass die Arbeit am Schulbuch ebenfalls „unordentlich“ (Macgilchrist 2015b: 198) verläuft. Verlage werden in diesen Studien nicht als Organisationen betrachtet, die von wirtschaftlichen bzw. politischen Interessen linear gesteuert werden, sondern als Orte, an denen „verschiedene zum Teil widersprüchliche Ziele und Mitglieder im Produktionsprozess interagieren“ (Macgilchrist 2011b: 248). Felicitas Macgilchrist hinterfragt das in der Forschung verbreitete Bild von Verlagen als „Organisationen der Umsetzung“, die Lehrpläne implementieren. Stattdessen schlägt sie vor, Verlage als „Organisationen der Diskursproduktion“ zu betrachten, die „offizielles (schulisches) Wissen reproduzieren und stabilisieren oder aber auch unterlaufen und destabilisieren“ (ebd.: 248). Aus dieser Perspektive beleuchtet die Forschung „Widersprüche, Instabilitäten und Brüche von Wissensordnungen“ (ebd.: 249), und auch die oben erwähnte ‚Balanceakt-Metapher‘ kann umformuliert werden, sodass nicht nur hegemoniale Strukturen, sondern auch ihr Hinterfragen darin Raum findet.⁶⁶

⁶⁶ Studien zur Fragilität von Wissenskonstruktionen im Schulbuch hat Macgilchrist an anderer Stelle ausführlich diskutiert (vgl. 2018).

Macgilchrist identifiziert zum Beispiel eine ‚Ökonomisierung‘ der Produktion (vgl. 2015a: 52ff.), die auch Crawford und Foster (2006) in Großbritannien, Pinto (2007) in Kanada und Watt (2019) in den USA und Australien konstatieren. Die Folgen dieser Entwicklung sind ambivalent: Die Unternehmenskonzentration reduziert einerseits die Vielfalt auf dem Markt, bringt aber dadurch Macgilchrist zufolge für die bleibenden Verlage Marktvorteile mit sich.⁶⁷ Auch die föderale Zusammensetzung des deutschen Markts ist aus Verlagsicht sowohl Herausforderung als auch Chance, denn sie bedingt die Zurückhaltung international agierender Konkurrenz (vgl. 2015a: 53–54). Die auf dem Markt verbleibenden Verlage seien die einzigen, die in diesem verzweigten System den Überblick behielten (dies bestätigt von innerhalb der Branche Feldmann, vgl. 2010: 11). Macgilchrist nennt zudem einen Trend zur Dezentralisierung durch digitale Angebote, wobei eine Vielzahl neuer Akteure digitale Lernmaterialien herstellt und „eine wissenskonstituierende Rolle“ (2015a: 54) spielt. Dies geht mit einer Heterogenisierung des Markts einher sowie mit der Diversifizierung der Produkte und Herstellungsverfahren (vgl. ebd; Höhne 2018: 118ff.); gleichzeitig läuft die steigende Konkurrenz mitunter auf inhaltliche Nivellierung hinaus, sodass „the heterogeneity of the market contributes to the homogeneity of the product“ (Perlmutter 1997: 78; ähnlich Watt 2019: 286).

Bezüglich der politischen Rahmenbedingungen der Produktion nennt Macgilchrist eine zunehmend dehnbare Verfahrenskontrolle, wobei Lehrpläne Kompetenzen priorisieren – und nicht wie früher Inhalte –, sodass Verlage mehr Spielraum zur inhaltlichen Ausgestaltung erhalten (vgl. 2015a: 52). Auch gibt es die Tendenz, dass Zulassungsverfahren aufgelockert oder abgeschafft werden, was einen Wandel im Verhältnis unterschiedlicher involvierter Akteure bedingt (vgl. Höhne 2018). In Bezug auf Deutschland prognostizierte Peter Wendt 2010, dass die Tendenz zur Auflockerung der Zulassungsverfahren weiterhin zunehmen werde (vgl. 95).⁶⁸ Dies ist inzwischen eingetreten (vgl. Thelen 2019), übersetzt sich jedoch nicht unbedingt in mehr Spielraum für die Verlage und in vielfältigeren Bildungsmedien, sondern trägt zu einer „großräumige[n] Ausrichtung“ der Schulbücher bei (Wendt 2010: 95; ähnlich Pinto 2007: 107 in Bezug auf Kanada), was Wendt mit Blick auf die wirtschaftliche Praktikabilität begrüßt. Hier ist allerdings die Frage zu stellen, inwiefern diese bundesweite Vereinheitlichung, die vornehmlich wirtschaftlich bedingt ist, nicht auch auf inhaltlicher Ebene zu einem Rückgang regionaler Elemente führt,

67 Waren Anfang des 20. Jahrhunderts 288 unabhängige Verlage auf dem deutschen Schulbuchmarkt präsent (vgl. Kreusch 2012: 255), so gibt es heute „rund 80 professionelle Bildungsmedienverlage“ (Verband 2022: 12), von denen Klett, Cornelsen und die Westermann Gruppe auf den Märkten in Deutschland, der Schweiz und Österreich führen. Michael Sauer macht eine Bestandsaufnahme kleinerer Verlage, die von den drei großen übernommen worden sind (vgl. 2016: 588).

68 Anstelle des früher üblichen Genehmigungsverfahrens auf Antrag der Verlage, so damals Wendt, würden sich immer stärker die vereinfachten Verfahren durch Erklärung der Verlage durchsetzen bzw. die Bundesländer würden zunehmend auf Zulassung verzichten (vgl. ebd.).

die das Spezifikum der Bildungs(medien)landschaft in Deutschland historisch ausgemacht haben. Anders formuliert: Es fragt sich, inwiefern die pragmatisch motivierte deutschlandweite Angleichung zu ‚nationaleren‘ Lesarten führt.

Bildungsmedienproduzent:innen

Im verbleibenden Teil dieses Kapitels fasse ich Ergebnisse der Forschung über Bildungsmedienmacher:innen, ihre Arbeitsweisen und Spielräume im Gefüge der Produktion zusammen. Ein bedeutender Teil der Literatur besteht aus Selbstberichten, die einen ersten ‚direkten‘ Zugang zu Informationen über diese Tätigkeit bieten.

Einen Überblick über die Anzahl der in der Bildungsmedienproduktion in Deutschland tätigen Mitarbeiter:innen gibt der Verband Bildungsmedien e.V.: Es sind rund 3.000 Festangestellte, ebenso viele freie Mitarbeiter:innen sowie 35.000 Autor:innen, die in der Regel hauptberuflich als Lehrkräfte arbeiten (vgl. 2022: 12). Redakteur:innen zählen dabei oftmals zu den fest angestellten Mitarbeiter:innen, während Herausgeber:innen und Autor:innen frei mitarbeiten (vgl. Cornelsen: Jobs & Karriere; C.C. Buchner: Karriere; Ernst Klett: Karriere; Westermann: Karriere). Die Aufgaben im Produktionsprozess sind unterschiedlich; eine Übersicht hierzu liefert Laura Elizabeth Pinto (vgl. 2007: 111) im kanadischen Kontext.

In Bezug auf die Dimensionen der Teams besteht der Entwicklungstrend laut Heike Hessenauer darin, dass „große Teams große Autoren [ablösen]“ (2006: 278). Dies bestätigen Angaben aus der Branche: An einem Schulbuch können heute bis zu 70 Personen (vgl. Verband 2022: 8), an einer Produktreihe bis zu 100 Personen arbeiten (vgl. Feldmann 2010: 7).

Einige Studien gehen auf die Rekrutierung von Autor:innen und Herausgeber:innen ein und beleuchten die Kriterien, die für Verlage relevant sind. Die genannten (freien) Mitwirkenden werden weniger durch Anzeigen als vielmehr aus einem bestehenden Pool von Verlagskontakten rekrutiert, so Hessenauer (vgl. 2006: 277). In den Karriere-Portalen der Verlage finden sich allerdings regelmäßig auch Ausschreibungen für ‚externe‘ Autor:innen (vgl. z. B. Westermann: Karriere). Mitarbeitende stammen nichtsdestotrotz oftmals aus einem „Reservoir erprobter Verfasser“ (Sauer 2016: 589), selbst wenn die Verlage es anstreben, immer wieder neue Autor:innen hinzuzugewinnen und nach engagierten Lehrkräften Ausschau halten (vgl. Macgillchrist 2011b: 252). Rekrutierungsrelevant sind laut Macgillchrist auch zwei fachfremde Kriterien: Zum einen politische Überlegungen, wenn im Autor:innen-Team die mutmaßliche politische Couleur der Gutachter:innen aus einem bestimmten Bundesland gespiegelt wird. Zum anderen spielt Wirtschaft eine Rolle, wenn potenzielle Multiplikator:innen engagiert werden, die zum Markterfolg des Schulbuchs beitragen können (vgl. ebd.: 252).

Weitere Studien erstellen Bestandsaufnahmen in Bezug auf die fachwissenschaftliche Ausrichtung von Schulbuchautor:innen. Meistens geht es um quantita-

tive und deskriptive Arbeiten (Überblick bei Sammler et al. 2016). Macgilchrist identifiziert eine Entwicklung dahin, dass Fachwissenschaftler:innen und -didaktiker:innen inzwischen nur noch selten mitarbeiten (vgl. 2015a: 53). Joachim Kahlert begründet dies damit, dass die Tätigkeit als Schulbuchautor:in in der Wissenschaft „beinahe schon als karriereschädigend“ (2010: 41) gilt. Wolfgang Menzel hingegen sieht den Grund dafür in der mangelnden Kompromissfähigkeit von Wissenschaftler:innen: Sie seien „allein der Wissenschaft“ verpflichtet und stünden „oftmals den Marktinteressen entgegen“ (2010: 221), weshalb Verlage sie nur im Ausnahmefall beschäftigten. Keith Crawford und Stuart Foster bestätigen, dass die Tätigkeit als Schulbuchautor:in Kompromissbereitschaft voraussetzt. Sie zeigen, dass Verlage „tend to favour authors who are prepared to have their work altered“ (2006: 101).⁶⁹

Arbeitsweisen

Für die Tätigkeit als Schulbuchautor:in gibt es laut Heike Hessenauer „weder eine eigenständige Qualifikation noch Fortbildungsangebote“ (2006: 277). Insofern scheint Schulbuchschreiben vornehmlich eine Arbeit für Autodidakt:innen zu sein bzw. informell vermittelt zu werden. Allerdings verspricht beispielsweise Westermann in seinem Karriere-Portal, Autor:innen bei der Lehrwerksentwicklung mit umfangreichem Know-how zu begleiten (vgl. Westermann: Autorin oder Autor werden). Crawford und Foster zeigen aber auch, dass Autor:innen zwecks reibungsloser Arbeitsabläufe bzw. der Vermeidung von Missverständnissen Handreichungen zur Verfügung gestellt werden. Diese Vorgehensweise zielt auf eine effizientere Produktion (vgl. 2006: 101).

Vielen Studien zufolge spielt Konsensfindung in allen Etappen der Arbeit an Bildungsmedien eine bedeutende Rolle. Joachim Kahlert bemüht in diesem Zusammenhang die ‚Balanceakt-Metapher‘ noch einmal auf eine ganz andere Weise: Für die Tätigkeit sei nicht nur „fachlicher Überblick“ vonnöten, sondern „diplomatisches Geschick, professionell abgesicherte Hartnäckigkeit und ein in langen Erfahrungen geschulte[r] Blick für Kompromissmöglichkeiten zwischen dem Wünschbaren und dem Machbaren“ (2010: 53). Dabei bezeichnet er die Entwicklung von Bildungsmedien als „entwerfendes Publizieren“ und „schrittweises soziales Bauen“ (ebd.), was auf eine geteilte Autor:innenschaft hinweist. Laut Crawford und Foster ist Kompromiss in der Zusammenarbeit von Verlag und Autor:in „essenziell“, und Bildungsmedien werden kollaborativ „designed‘ rather than ‚written“ (2006: 100).

⁶⁹ Crawford und Foster zitieren einen Verlagsvertreter, der sagt, dass das ursprüngliche Schulbuchmanuskript des:der Autor:in sich in der Druckfassung manchmal nur noch zu 20 Prozent wiederfindet (vgl. 2006: 101). Dem widerspricht Lars Müller: Auf Grundlage des von ihm untersuchten Archivmaterials zur Herstellung von Schulbuchwissen mit Afrikabezug ließen sich nur wenige „direkte Verlageingriffe in den Autorentext“ (2021: 107) feststellen.

Mary Beth Norton schildert aus eigener Erfahrung die Zusammenarbeit im Rahmen von Autor:innenkonferenzen. Das Machbare werde im Grunde von zwei unverhandelbaren Elementen bestimmt: dem Erscheinungstermin, der vollständig marktorientiert sei (vgl. 2005: 1389), und dem limitierten Platz im gedruckten Buch, der nur eine eingeschränkte Flexibilität erlaube (beides bestätigt so gut wie jeder Beitrag in der vorliegenden Literaturübersicht). Schulbuchinhalte zu überarbeiten sei einfach, solange man die gleiche Wortzahl verwenden könne. Wenn jedoch der Autor oder die Autorin für umfassende Innovationen Platz schaffen wolle, müsse er oder sie wiederum auf einen anderen Abschnitt verzichten (vgl. ebd.: 1387–1388). Perlmutter verwendet dafür die Metapher eines „Nullsummenspiels“ (zero-sum game, 1997: 77): Die Hervorhebung eines Aspekts raube anderen Aspekten automatisch den Platz. Laut Pinto ist diese Konstellation mitverantwortlich dafür, dass Schulbücher zur Reproduktion des Bewährten tendieren (vgl. 2007: 114).

Abgesehen davon sei Autor:innenzusammenarbeit gekennzeichnet von transaktionellen „highly charged give-and-take [...] sessions“, aber auch von „firm friendships“ (Norton 2005: 1387). Anders als die einzelgängerische Arbeitsweise von Historiker:innen, so Norton, führe die Arbeit an Schulbüchern zu einer außergewöhnlichen Partnerschaft (vgl. ebd.). Dass dies auch mit inhaltlichem Konsens einhergeht, unterstreicht Perlmutter: In seinen Interviews mit Produzent:innen „most respondents agreed on what was good and bad, and right and wrong“ (1997: 73).

Sicherlich gibt es auch Ausnahmen zur habituellen Konsenssuche im Verlag. Anhand einer Archivuntersuchung zu Bildungsmedienproduktion in Deutschland in der Nachkriegszeit beleuchtet Lars Müller Auseinandersetzungen zwischen einem Autor und dem Verlag, bei denen ersterer hartnäckig Spielraum für eigene Vorschläge aushandelte (vgl. 2016: 180). Um bestimmte Schulbuchtexte sei „stark gerungen“ (ebd.: 183) worden, bis zu dem Punkt, dass verschiedene Beteiligte zurücktraten (vgl. ebd.: 184).

Die intensive Zusammenarbeit zwischen Autor:innen, Redaktion und Herausgeber:in im gesamten Verlauf der Schulbuchherstellung trägt Michael Sauer zufolge aber auch zur Qualität der Bildungsmedien bei. Er bezeichnet dies als „intensiven Optimisierungsprozess“ (2016: 590) und hebt hervor, dass angesichts des aktuellen Wegfalls eines eigenen Lektorats bei den meisten Verlagen „Schulbuchtexte wahrscheinlich die am intensivsten redaktionell diskutierten und bearbeiteten Geschichtstexte“ (ebd.) sind.

Sauer berichtet auch ausführlich über die individuelle Arbeit am Verfasser:innen-Text. Aus Sicht des langjährigen Schulbuchherausgebers formuliert er diesbezüglich einen spezifischen „Balanceakt“: Der Verfasser:innen-Text müsse nicht nur dem Stand der Forschung und den öffentlichen Diskursen gerecht werden, sondern auch wesentliche Gesichtspunkte des Themas wiedergeben, Zusammenhänge beleuchten, eine Narrationslinie aufweisen, schüler:innengerecht sein, nicht zu stark vereinfachen und eine Progression nach Klassenstufen umsetzen (vgl. ebd.: 593). Verfasser:innen-Texte sollten prinzipiell einem deutungs-offenen, „konstruktivistisch basierten Konzept von

Geschichtsunterricht“ entsprechen, gleichzeitig „müssen“ sie aber – so Sauer – „Basiskenntnisse vermitteln“ (ebd.). Als Lösung dieses Spannungsverhältnisses schlägt er vor, dass der Verfassertext so oft wie möglich auf die Perspektivität historischer Deutungen verweisen solle. Allerdings, schränkt er ein, seien derartige „Selbstrelativierungen“ nur punktuell umsetzbar, und der Text besitze „immer ein ‚Überwältigungspotential‘“ (ebd.). Auch Alan Brinkley schreibt über das Spannungsverhältnis zwischen narrativem Bogen und Selbstreflexivität im Verfassertext. Die kohärente Erzähllinie sei im Sinne der Textverständlichkeit unverzichtbar, doch der Entwicklungstrend gehe allgemein hin zu weniger kohäsiven Verfassertexten (vgl. 2005: 1394; s. im zweiten empirischen Kapitel den Abschnitt „Auf methodischer Ebene dekonstruieren“).

Bemerkenswert ist auch die Einschätzung Sauers zum Umgang der Produzent:innen mit Darstellungstexten. Diese Texte deuten im Schulbuch, ergänzend zu Quellen, gewisse historische Ereignisse aus späterer Sicht. Sauer bemängelt aber, dass ihre Funktion „nicht immer präzise definiert“ sei und sie oftmals als „verkappte Verfassertexte“ dienten, also Inhalte vermittelten, „die im Verfassertext keinen Platz mehr gehabt haben oder die besonders akzentuiert werden sollen“ (2016: 594). Zu einem ähnlichen Schluss kommt Perlmutter in Bezug auf visuelle Elemente: „Images are considered illustrations of the points made in the captions“ (1997: 73). Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität würdigt Sauer wiederum als „Maxime modernen Geschichtsunterrichts“ (2016: 594), doch sei auch dieses aufgrund des Mangels an Quellen und an Platz nur exemplarisch realisierbar. Allerdings: Wenn Verfassertexte vor allem Basiskenntnisse vermitteln, Darstellungstexte und Bilder oftmals die Perspektive der Hauptnarration spiegeln und Multiperspektivität nur punktuell umgesetzt wird, kann man sich fragen, inwiefern aktuelle Geschichtsschulbücher trotz aller dekonstruktiv begründeten Auflockerungsmaßnahmen nicht doch hauptsächlich *ein* Narrativ vermitteln, das nur im Ausnahmefall herausgefordert wird (mehr dazu im zweiten und dritten empirischen Kapitel).

Spielräume

Mit den Spezifika der Schulbuchautor:innenschaft setzen sich auch Steffen Sammler et al. (2016) auseinander: Im Allgemeinen werde Autor:innenschaft juristisch als ‚geistiges Eigentum‘ verstanden, was allerdings bei Schulbuchautor:innen in den Hintergrund trete; Bildungsmedien würden weniger als Werk ihrer Autor:innen betrachtet, sondern vielmehr als „presentation of knowledge deemed consolidated and relevant by society as a whole“ (ebd.: 6). Produzent:innen fungierten als anonymes Sprachrohr der Gesellschaft.

Weitere Studien stellen gerade die Frage nach den Möglichkeiten, im Schulbuch individuelle Innovation und kontroverse Ideen einzubringen. Dabei werden unterschiedliche Rollen von Autor:innen, Herausgeber:innen und Redakteur:innen skizziert.

Autor:innen: Norton betont in ihrem Selbstbericht, dass der Impuls zum Einbringen neuer Themen und Ansätze häufig auf der Initiative freier Autor:innen beruhe, allerdings spielten marktbezogene Überlegungen oftmals eine beschneidende Rolle. Autor:innen ‚müssten‘ dann Rückmeldungen von Gutachter:innen und Kund:innen berücksichtigen, um überhaupt veröffentlichen zu können bzw. wirtschaftliche Erfolge zu erzielen (vgl. 2005: 1388). Lars Müller allerdings entschärft diesen in der Forschung oft beschriebenen „Antagonismus zwischen Autor und Verlagsinteressen“ (2021: 41).

Redakteur:innen: Fachredaktionen werden von der Forschung oftmals als ‚Kompromissfinder:innen‘ und von der Branche selbst als „Schaltstelle“ (Verband 2022: 8) betrachtet. Wie Perlmutter aus Interviews mit Bildungsmedienmacher:innen herausarbeitet, ist es in dieser Position wichtig, „not to offend anyone“ (1997: 76), Redakteur:innen sind aber gleichzeitig „at the epicenter of societal struggles over textbook content“ (ebd.). Dazu gehört, dass sie mit zahlreichen unterschiedlichen Akteuren außerhalb des Verlags vernetzt sind, wie Lars Müller zeigt (vgl. 2021: 480). Somit befinden sie sich in einer fragilen und machtvollen Position zugleich (vgl. auch Crawford/Foster 2006: 99–100; Watt 2019: 284).

Steve Forman berichtet darüber in seiner Eigenschaft als leitender Geschichtsredakteur in einem der größten US-amerikanischen Verlage. Interessant ist, wie er Redakteur:innen als jene Akteur:innen betrachtet, die nicht nur die Positionen von Autor:innen beeinflussen, sondern auch den Markt formen können, was allerdings mit einem ungleich höheren finanziellen Risiko einhergeht:

[T]here is no guarantee that an author's vision will align with the demands of the market. The fun for editors is in working toward a reasonable overlap between those things. That may call for modifications in the author's approach, but the market can be malleable too, sometimes in ways that are hard to predict. Build it and they will come: the right text, with effective marketing and sales support, can crystallize and mobilize what had previously been a nebulous market demand. The wrong text, however, can be a very costly failure (2005: 1400).

Herausgeber:innen werden sowohl auf der ‚Innovations-‘ als auch auf der ‚Kompromissfindungsseite‘ verortet. Bei internen Konflikten zwischen Herausgeber:in und Verlag setze sich entweder erstere:r mit innovativen Ideen durch und riskiere, „einen Flop“ (Menzel 2010: 220), oder es überwiege die konsensorientierte Verlagsseite, und dann sei der:die Herausgeber:in mitunter zu „schmerzlichen Kompromissen“ (ebd.) gezwungen. Gegenüber freien Autor:innen hätten aber Herausgeber:in und Redaktion stets das letzte Wort (vgl. ebd.), was Lars Müller wiederum gestützt auf Archivmaterial und Expert:innen-Gesprächen in Frage stellt (vgl. 2021: 484–485).

In der neueren Forschungsliteratur wird angeregt, die Spielräume der Produzent:innen näher zu untersuchen. Sammler et al. plädieren dafür, Strukturen, die üblicherweise mit externen Konditionierungen von Autor:innen in Zusammenhang

gebracht werden, (auch) als produktive Möglichkeitsräume zu analysieren (vgl. 2016: 9; s. auch Otto 2018b: 99–100). Die in der Forschung bediente Kontrastierung zwischen Innovationswillen von Bildungsmedienmacher:innen und systemischen Zwängen sei zu einfach, schreibt auch Macgilchrist (vgl. 2017: 45). Ältere Forschung habe sich zudem stets bemüht, den *einen* Knotenpunkt zu identifizieren, der die ultimative Entscheidungsmacht über das Schulbuchwissen besitzt (vgl. ebd.). Doch Wandel in Bildungsmedien sei nicht einem bestimmten Knotenpunkt zuzuschreiben, sondern finde vielmehr dann statt, wenn mehrere Stränge gleichzeitig in eine bestimmte Richtung verliefen. Die entscheidende Frage sei somit nicht, „which node makes the final decision“, sondern „how can change be organized across entangled [...] strands“ (ebd.: 46). Im Umkehrschluss bedeute dies nicht, dass einzelne Personen keine Handlungsmöglichkeiten hätten. Individuen können laut Macgilchrist durchaus Wandel vorantreiben, allerdings agieren sie „in a delicate calibration and recalibration of apparently tiny, mundane everyday professional practices“ (ebd.: 48). Ausschlaggebend sei die Handlungsfähigkeit, die sich Menschen selbst zuschreiben. Sieht sich ein Autor oder eine Herausgeberin zum Beispiel durch Marktkräfte eingeschränkt, kann er oder sie sich der eigenen ‚Verantwortung‘ entziehen. Versteht er oder sie sich jedoch als Teil eines Geflechts, in dem jeder Strang auf die Komplexität des Ganzen einwirkt, so ist es wahrscheinlicher, Möglichkeiten zu schaffen und zu nutzen (vgl. ebd.; das zweite und dritte empirische Kapitel entwickeln dieses Argument weiter).

Aus dieser Perspektive skizziert Felicitas Macgilchrist ein Bild der Bildungsmedienproduktion, wo Interaktion und Abstimmung zentral sind (vgl. 2011b). Dieser Ausrichtung folgen Lars Müller (2016; 2021) und Henrik Åström Elmersjö (2013; 2016). Letzterer verwendet den Begriff ‚negotiation‘, um Konflikte, Machtverhältnisse und die Vielfalt von Positionen im Verlag zu markieren (vgl. 2016: 18). In der Forschung ist jedoch die Frage noch offen, wie spezifische Spielräume und ‚Verhandlungen‘ in Bezug auf Nations- und Pluralisierungsdarstellungen in Schulbüchern gestaltet werden.

Zusammenführung

Studien zu *Bildungsmedien* legen eine Ambivalenz von Schulbuchinhalten in Bezug auf Nation und Pluralisierung nahe. Gleichzeitig ist Forschung selbst nicht unbedingt frei vom Denken bzw. Schreiben in jenen Kategorien, die sie in den Bildungsmedien hinterfragt, was den Bedarf an wissenschaftlicher Selbstreflexion in Zusammenhang mit dieser Thematik zeigt.

Über spezifische Positionierungen zu und Schulbuchkonstruktionen von Nation und Pluralisierung ist nicht viel geforscht worden – auch wenn mittlerweile einige Arbeiten Einblicke in Arbeitsweisen der Schulbuchmacher:innen gewähren oder die Verschränkungen und Wirkweisen von Rahmenbedingungen im Verlag

beschreiben. Der Forschungsstand zu *Bildungsmedienproduktion* kann entlang folgender Schwerpunkte gebündelt werden:

Forschung zu ‚Schrittfolgen‘ der Produktion zeigt, was in welcher Reihenfolge, in welchen Abteilungen und mit welchen Kosten getan wird – lässt aber die Frage nach dem *Wie* meistens offen. Diese Studien machen die großen Linien der Bildungsmedienherstellung transparent(er), fragen jedoch nicht nach „Mikro-Praktiken“ und deren Verschränkung mit „grand gestures“ (Skey/Antonsich 2017b: 325) etwa in Bezug auf Nation und Pluralisierung.

Studien zu ‚Balanceakten‘ heben die Rolle der Verlage als ‚Vermittler‘ hervor. Sie fokussieren die Bestrebungen der Produzent:innen, ein Gleichgewicht zwischen unterschiedlichen bis konträren Ansprüchen und Bedingungen zu erreichen. Was in diesen Forschungsarbeiten tendenziell übersehen wird, sind die eigenen, originellen Beiträge von Schulbuchmacher:innen trotz oder dank ihrer ‚Vermittlerposition‘.

Forschung zu ‚Einschränkungen‘ der Verlage und Produzent:innen veranschaulicht den enormen Druck, der von unterschiedlichen Instanzen auf die Produktion ausgeübt wird. Es entsteht das Bild einer Branche, die ‚mehr‘ leisten würde, jedoch durch externe Faktoren ‚eingeschränkt‘ wird. Dies ist ein treffendes Bild, berücksichtigt man das Zusammenspiel von pragmatischen Bedingungen, die in Bezug auf Schulbuchwissen Wirkmacht entfalten. Hier stellt sich allerdings die Frage, inwiefern diese Sichtweise nicht auch *nur eine* Seite der Produktion beleuchtet. Konkreter wäre zu fragen, was dieses ‚mehr‘ ist, was die Produktion (etwa in Bezug auf Nations- und Pluralisierungsdarstellungen) leisten wollte und könnte, hätte sie nur die entsprechende Freiheit und Unterstützung.

Schließlich konzentrieren sich Arbeiten über ‚Spielräume‘ der Verlage und Produzent:innen stärker auf die Mikroebene der Praktiken und die feinen Aushandlungen innerhalb von „agentic tangles“ (Macgilchrist 2017: 48) sowie auf das Verhältnis zwischen Heteronomie und Autonomie von Schulbuchmacher:innen. Forschungsbedarf besteht weiterhin in Bezug auf das Zusammenspiel zwischen den „small situated practices“ der Produktion und den „big socio-cultural-political issues relevant to education“ (Macgilchrist 2017: 9). Auch wird in diesen Studien der Bedarf formuliert, das Kontingente (vgl. Sammler et al. 2016: 4) und die „messiness“ (Macgilchrist 2017: 10) in der Gestaltung des Schulbuchwissens stärker zu beleuchten. Nicht zuletzt wird gefordert, „interconnections“ (Otto 2018b: 100) zwischen Bildungsmedienmacher:innen, Produktionsprozessen und Schulbuchinhalten in den Blick zu nehmen und die Frage nach der Verantwortung für das Schulbuchwissen zu stellen bzw. zu untersuchen, wie weit der Einfluss von Autor:innen auf ‚ihre‘ Inhalte reicht (vgl. ebd.).

In Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden Studie wäre des Weiteren zu fragen, inwiefern auch paradigmatischer Wandel in Bezug auf Nation und Pluralisierung seinen Niederschlag in Bildungsmedien findet. Wie sehen diesbezügliche konzertierte oder individuelle Beiträge von Bildungsmedienproduzent:innen aus und in welchem Maße werden Initiativen auch konkret umgesetzt?

Wie stehen Akteur:innen zu Entwicklungen im Diskurs um Pluralisierung? Wie ordnen sie Schule als nationalstaatlich verankerte Institution ein? Welches sind die Zusammenhänge zwischen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen und auch anderweitigen Überlegungen im Arbeitsalltag von Bildungsmedienmacher:innen?

V Methode

Um die Fragestellung dieser Studie zu beantworten, habe ich zur Datengenerierung leitfadengestützte Expert:innen-Interviews geführt, diese angelehnt an Codierverfahren aus der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv codiert und sie mittels einer post-strukturalistisch-praxeologischen Diskursanalyse ausgewertet. Im Fokus standen Konstruktionen von Nation und Pluralisierung bzw. diskursive Praktiken, verstanden als „das In-Beziehung-Bringen von Sachverhalten, das Ab- und Ausgrenzen von Gegenstandsbereichen, die Muster argumentativer Verknüpfungen, die Öffnung und Schließung semantischer Räume über den Gebrauch von Metaphern“ (Langer/Wrana 2010: 335).

Gegenstand der Expert:innen-Interviews waren zum einen Positionierungen (vgl. Wrana 2015) in Bezug auf nationale Schließung und Pluralisierung, zum anderen ‚praktisches Wissen‘ (vgl. Schatzki 2005) und Praktiken der Produzent:innen. Es ging um ihre Perspektiven auf Nation und Pluralisierung sowie ihre Erzählungen und Reflexionen über professionelle Zuständigkeiten, Aufgaben und Erfahrungen. Die Gespräche waren insofern problemzentriert, als sie nicht vollkommen ‚offen‘ geführt wurden, sondern durch eine Zentrierung auf ein gesellschaftlich relevantes Problem bestimmt waren (vgl. Witzel 2000) – die Produktion von Geschichtsschulbüchern im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung.

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse habe ich die Systematik für die induktive Codierung übernommen (vgl. Schreier 2012: 1). Diese Codierung habe ich vorwiegend thematisch ausgerichtet (vgl. Kuckartz 2018: 34) und zwar darauf, *was* die Akteur:innen zu Nation, Pluralisierung, Inklusion und Diskriminierung sowie zu Rahmenbedingungen, Spielräumen und generell Erfahrungen in ihrer professionellen Tätigkeit gesagt haben. Elemente aus der qualitativen Inhaltsanalyse, die ich später explizieren werde, dienten mir bei der regelgeleiteten Sortierung der Daten, bei meiner Selbstdisziplinierung angesichts des umfangreichen qualitativen Materials sowie bei der für die Auswertung notwendigen ‚Entfremdung‘ von den Interviewtexten.⁷⁰

Im darauffolgenden Schritt der Verdichtung und diskursanalytischen Interpretation stand das *Wie* der Interviewaussagen im Mittelpunkt. Zudem ging es darum, die herausgearbeiteten Problematisierungen und Praktiken auf eine höhere Abstraktionsebene zu heben (vgl. Meuser/Nagel 2002: 73–74). Dafür habe ich ein Verfahren entwickelt, das sich von der qualitativen Inhaltsanalyse stark unterscheidet und sich aus Praxistheorie und poststrukturalistischer Theorie speist.

Das Forschungsdesign im qualitativen Paradigma

In Bezug auf die qualitative Sozialforschung im Allgemeinen und den Einsatz von Gütekriterien im Besonderen unterscheiden sich drei Grundpositionen, die in Anlehnung an Ines Steinke (vgl. 2000: 319–321) wie folgt zusammengefasst werden können: Qualitative Studien können (1) Kriterien der quantitativen Forschung übernehmen und (um)operationalisieren, (2) postmodern inspiriert dem Einsatz von allzu starren Kriterien skeptisch gegenüberstehen, oder (3) eigene, spezifisch qualitative Kriterien verwenden.

Die erste Position ist dem wissenschaftlichen Positivismus verpflichtet. Forscher:innen, die sich hier verorten, streben ‚verallgemeinerbare‘ Ergebnisse an und bilden ihre methodischen Vorgehensweisen häufig in Schrittfolgen ab, die ein systematisches Forsuchen unterstützen sollen. Sie machen sich die wichtigsten Gütekriterien der quantitativen Forschung zu eigen – Objektivität, Reliabilität, Validität.

Allerdings werden die Gütekriterien in der Literatur zu qualitativer Forschung unterschiedlich definiert, was bereits darauf hinweist, dass Kriterien positivistischen Ursprungs auf qualitative Forschung nicht gänzlich übertragbar sind (vgl. Steinke 2000: 323). Kritisiert wird an dieser Position, dass feststehende Schrittfolgen als

⁷⁰ Als *Auswertungsverfahren* expliziert qualitative Inhaltsanalyse jedoch relevante Bedeutungsdimensionen als Kategorien eines Systems und ordnet diesen Kategorien Materialsegmente zu. Dabei funktioniert das Kategoriensystem wie ein Analyseraster (vgl. Gläser/Laudel 2010: 45), das sich meist deduktiv aus der Fragestellung bzw. aus theoretischen Annahmen entwickeln lässt, das aber gleichzeitig induktiv, aus dem Material heraus, angereichert wird. Eine deduktive Vorgehensweise wäre jedoch angesichts meiner Fragestellung und theoretischen Einbettung kontraproduktiv gewesen.

methodisches ‚Rezept‘ missverstanden werden (können) und folglich dem Facettenreichtum des Qualitativen nicht gerecht werden (vgl. Keller 2014: 21). Eine weitere Kritik ist, dass Forscher:innen dazu tendieren, sich bestimmten Methoden zu ‚verschreiben‘ und den Forschungsgegenstand daran anzupassen statt umgekehrt (vgl. Atkinson 2005: Abs. 6; 8).

An quantitativ inspirierter, qualitativer Bildungsmedienforschung kritisiert Thomas Höhne die undifferenzierte Verwendung der Inhaltsanalyse als vermeintlich objektives „methodisches Pendant“ (2003: 29) zu einer ideologiekritischen Perspektive, die ebenfalls wenig reflektiert wird. Auf Peter Weinbrenner (1995: 39) beziehend, warnt er vor einem hermeneutischen Zirkel, bei dem der oder die Forscher:in entlang ihres oder seines Vorverständnisses Kategorien schafft, die dann die Interpretation steuern (vgl. Höhne 2003: 29).

Die zweite Position findet sich prominent in den Arbeiten von Elizabeth Adams St. Pierre wieder. Sie bemängelt an der ersten Position, dass ‚klassische‘ qualitative Methoden, wie sie in den 1980er Jahren begründet wurden, durch die Aneignung quantitativer Elemente im Positivismus verhaftet blieben, was ihren interpretativen bzw. kritischen Grundlagen widerspreche (vgl. 2014; Guttorm et al. 2015). Adams St. Pierre plädiert stattdessen für eine ‚post-qualitative‘ Forschung, die der Annahme, die Welt sei sozial konstruiert, vollumfänglich Rechnung trägt. Konkret schlägt sie ein analytisches Lesen vor, das sich aus poststrukturalistischen Theorien speist (s. Kommentar dazu bei Keller 2014: 27).

Allerdings – so wiederum die Kritik an post-qualitativen Positionen – berge ein derartiges Vorgehen das Risiko, dass Systematik von „vagen Ideen“ (vgl. Atkinson 2005: Abs. 5) ersetzt und lediglich eine Bestätigung von Theoriesprache erreicht werde (vgl. Keller 2014: 28). Dem kann aus Perspektive der vorliegenden Studie zweierlei entgegnet werden.

Die von Derrida entwickelte Dekonstruktion, die sich nicht als Methode versteht, sondern als „a way of reading, writing, thinking and acting“ (Turner 2016), hat in Teilen der akademischen Welt anfangs ähnliche Verunsicherung in Bezug auf ‚Vagheit‘ und ‚Unterminierung von Systematik‘ verursacht. Dem widerspricht John D. Caputo wie folgt:

The idea is not to jettison the classical discipline, but to disturb it by way of exploring what systematically drops through its grid and, by so disturbing it, to open it up. [...] [F]or Derrida, a deconstructive reading is exceedingly close, fine-grained, meticulous, scholarly, serious, and, above all, ‘responsible’, both in the sense of being able to give an account of itself in scholarly terms and in the sense of ‘responding’ to something in the text that tends to drop out of view (Derrida/Caputo 1997: 76).

Ziel der Dekonstruktion ist es also, gerade das Vage, das sich einer positivistischen Analyse entzieht, mit größtmöglicher Systematik greifbar zu machen. Laut Derrida muss so rigoros wie möglich ‚kalkuliert‘ werden, aber auch anerkannt werden, wo das ‚Kalkulierbare‘ endet (vgl. ebd.: 18).

Der Befürchtung Reiner Kellers, dass mit post-qualitativen Verfahren lediglich Theoriesprache bestätigt werde, muss zweitens mit einem entsprechenden Forschungsdesign begegnet werden. In der vorliegenden Studie wäre eine Bestätigung von Theoriesprache erreicht, wenn ich beispielsweise, ausgehend von John Laws Konzept der Non-Kohärenz, nach der empirischen Untersuchung zu dem Schluss käme, *dass* die Praktiken der Bildungsmedienmacher:innen non-kohärent sind bzw. dass sie dies *in hohem Maße* sind. Ich frage jedoch, *wie* sie non-kohärent sind, *wie* sie in ihrer Non-Kohärenz zusammengehalten werden bzw. *wie* sie aufgrund ihrer Non-Kohärenz wirken und was dies für Nation und Pluralisierung im pädagogischen Kontext bedeutet. Dieses Erkenntnisinteresse liegt jenseits dessen, was aus der Theorie bereits bekannt ist.

Doch selbst wenn post-qualitative Positionen mit meinem Vorhaben prinzipiell vereinbar sind, habe ich mich bei der Auswertung meines Materials für eine dritte Grundposition entschieden, die ich als Mittelweg zwischen dem quantitativ angelehnten und dem post-qualitativen Weg gestalte. Die Position habe ich im Laufe des Forschungsvorgangs entwickelt, weil ich merkte, dass die eine, weitestgehend standardisierte Perspektive für mein Vorhaben kontraproduktiv war, und die andere, post-qualitative, mich in Unsicherheit ob der Stringenz und Nachvollziehbarkeit eines derart ‚freien‘ Parcours versetzte. Zudem kam, bezogen auf meine Fragestellung, auch inhaltlich ein Mittelweg in Frage. Auf der einen Seite sind das Expert:innen-Interview als Datengenerierungsmethode und die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode etablierte qualitative Verfahren. Sie setzen eine tiefgreifende Verständigung über Begriffe und Vorgehensweisen sowie verbindliche Kriterien und hohe Wissenschaftlichkeitsstandards voraus (vgl. Keller 2014: 30). Allerdings müssen all diese Elemente ausreichend ‚qualitativ‘ gehandhabt werden, sie müssen eng aus der Forschungsfrage abgeleitet und auf das Forschungsfeld zugeschnitten sein (vgl. Steinke 2000: 321–322). So stellt der:die Forschende sicher, dass Zwischennuancen, Irritationen und Brüche – die für die qualitative Forschung sicherlich interessanter sind als Eindeutigkeiten – mit einem geeigneten Instrumentarium analysiert werden können. Eine Sensibilisierung für die Grundlagen der qualitativen Forschung und die Vermeidung falscher Positivismen sind hier vonnöten (vgl. Keller 2014; Adams St. Pierre 2014).

Da in meinem Buch gerade das, was in Bezug auf Nation und Pluralisierung sonst aus dem Raster fällt, *im Mittelpunkt* steht, und da die einschlägigen „Dissonanzen“ (Boger 2019a: 23) aufrechterhalten werden sollen, erfolgt die Datengenerierung und Codierung zunächst angelehnt an das leitfadengestützte Expert:innen-Interview bzw. die qualitative Inhaltsanalyse, die Interpretation wird jedoch mittels einer poststrukturalistischen Diskursanalyse realisiert. Eine derartige Vorgehensweise legt meines Erachtens auch Derrida nahe:

The classical reading follows what we might call the dominant tendencies of the text, the smooth superhighways with numbered exits. Only after that reading, or through it, or best

all along with it, does a deconstructive reading settle in to point out the dead-ends and aporias and to make things more difficult (Derrida/Caputo 1997: 75).

Dies lese ich so, dass eine ‚qualitative‘ Systematisierung des Materials der notwendige vorbereitende Schritt für eine ‚post-qualitative‘ Analyse ist.

Leitend ist für mich dabei erstens das Prinzip, dass nicht ‚messen‘, ‚erklären‘ oder ‚prognostizieren‘ das Ziel des:der Forschenden darstellt, sondern ‚verstehen‘ (vgl. Bendassolli 2013). Auch ist Forschung immer situiert (vgl. Haraway 1988). Dies steht, wie im Theoriekapitel gezeigt, in Einklang mit der Dekonstruktion (vgl. Derrida 1985: 4). ‚Objektivität‘ in Sinne einer Unabhängigkeit der Ergebnisse von der persönlichen Intervention des:der Forschenden und von Rahmenbedingungen ist nicht erreichbar und wird nicht angestrebt. Auch kann nicht von ‚Generalisierung‘ im Sinne einer vollständigen ‚Übertragbarkeit‘ der Ergebnisse gesprochen werden. Stattdessen geht es um ein methodisch kontrolliertes und selbstreflexives Nachdenken über Möglichkeiten, die sich aus der Vertrautheit mit einem Abschnitt von Welt ergeben, sowie um die Systematisierung dieser Ideen und einen Versuch des Nachvollziehbar-machens des Vorgangs für Außenstehende.

Zweitens: Wie bereits angedeutet, ist ein systematisches *und* poststrukturalistisch-dekonstruktives Vorgehen kein Widerspruch, doch die genaue methodische Umsetzung muss reflektiert werden. Mein Vorgehen ist insofern regelgeleitet, als die Kategorien ausreichend induktiv und systematisch aus dem Datenmaterial heraus entwickelt werden (vgl. Schreier 2014: Abs. 4). Das Kategoriensystem gilt in dieser Studie allerdings nicht wie in der qualitativen Inhaltsanalyse als „Herzstück“ (ebd.) der Auswertung, sondern als Sortierhilfe des Gesamtmaterials in Vorbereitung auf die ‚eigentliche‘ Auswertung. Dass die Sortierung bereits eine Interpretation darstellt, reflektiere ich ebenfalls (vgl. Truschkat/Bormann 2020: 102ff.). Da es sich zudem um Material handelt, das zwangsläufig mehrere Interpretationen zulässt, kann auch keine ‚Reliabilität‘ im Sinne von ‚Fehlerfreiheit‘ der ‚Messung‘ erreicht werden. An ihre Stelle tritt ‚intersubjektive Nachvollziehbarkeit‘, die gewährleistet wird, indem ich das methodische Vorgehen mit maximaler Transparenz behandle (vgl. Schreier 2012: 27). In diesem Sinne dokumentiere ich die Schritte des Forschungsprozesses und reflektiere deren Bezug zur Fragestellung. Überlegungen darüber, inwieweit die Auswahl der Stichprobe, Fallzahlen und Schrittfolgen angemessen sind (vgl. Steinke 2000: 324–330), begleiten das Vorgehen, genau wie die Frage nach meinem Vorverständnis und dem Forschungskontext. Eine Stabilität der Codier-Ergebnisse (vgl. Schreier 2012: 27) habe ich sichergestellt, indem ich die Codierung mehrfach in zeitlichem Abstand wiederholt habe. Ich habe mich in zahlreichen Durchgängen mit dem Material auseinandergesetzt, viele Korrekturschleifen eingebaut, im Sinne einer ‚qualitativ‘ verstandenen Kohärenz ungelöste Widersprüche offengelegt. Auf die Berechnung von Intrarater-Übereinstimmungskoeffizienten bei der Codierung habe ich jedoch aufgrund der ‚quantitativen‘ Prägung dieses Schritts verzichtet.

Drittens ist ‚Validität‘ oder die inhaltliche Übereinstimmung zwischen theoretischem ‚Messkonzept‘ und empirischer ‚Messung‘ hier nicht umsetzbar, da nicht ‚gemessen‘ wird. Die Gegenstandsangemessenheit der Stichprobe stelle ich jedoch durch die Diversität der Interviewpartner:innen in Bezug auf Alter, Zuständigkeiten, Ausbildung, Zielgruppen sicher (vgl. Weiss 2006: 17). Das induktive Codieren bleibt naturgemäß nah am Material, was die ‚Güte des Instruments‘ erhöht (vgl. Schreier 2012).

Viertens war der Forschungsprozess nicht linear, wie hier retrospektiv beschrieben, sondern iterativ mit zirkulären Elementen. Er bestand aus einer drei Jahre andauernden, intensiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial inklusive zahlreicher Justierungen, Kontrastierungen und Anreicherungen (vgl. Schreier 2012; Kleining 2007). Das Kategoriensystem habe ich nicht – wie in der qualitativen Inhaltsanalyse üblich – vor dem Beginn des ‚eigentlichen‘ Codierdurchlaufs vollständig entworfen (z. B. Schreier 2012: 247; Kuckartz 2018). Stattdessen habe ich probecodiert, Kategorien entworfen, diese evaluiert, weitere Kategorien entwickelt, das gesamte Material einige Male sortiert und codiert, dabei die Kategorien stets hinterfragt und verfeinert. Einzelne Schritte habe ich also wiederholt, ohne zwangsläufig eine bestimmte Reihenfolge einzuhalten. Grund dafür war auch, dass eine lineare Vorgehensweise zu stark im ‚Logozentrismus‘ und der ‚Eindeutigkeit‘, die Derrida bzw. Law in Frage stellen, verhaftet geblieben wäre.

Fünftens strebt qualitative Forschung (Selbst-)Reflexivität anstelle von ‚Objektivität‘ an. Diese Studie ist gerade *nicht* ‚objektiv‘, sondern eine *sehr persönliche* Ko-Konstruktion des Materials und seines ‚Sinns‘. Wichtig war mir deshalb das strenge Einhalten des Offenheitsprinzips bei der Datengenerierung. Ich habe dafür gesorgt, dass die Interviewten möglichst viel Raum erhalten, um ihr eigenes Relevanz- und Deutungssystem zu entfalten (vgl. Helfferich 2005: 100; 573). Gleichzeitig habe ich mich in allen Etappen als Mitgestalterin betrachtet (vgl. Littig 2008: 17). Insgesamt sind die Problematisierungen und Positionierungen sowie die Berichte über Praktiken, die in den Interviews generiert wurden, strikt kontextgebunden: Sie sind in einer bestimmten Dialogsituation entstanden, sind also situativ produziert (vgl. Helfferich 2005: 101). Sie bilden nichts ab, sondern stellen etwas her (vgl. Deppermann 2013: 8).

Datengenerierung

Eine der ersten Fragen, die ich mir gestellt habe, war, inwiefern die Betrachtung des Untersuchungsgegenstands in einem nationalen Rahmen zur (Re-)Fixierung nationaler Kategorien beiträgt. Wenn ich Bildungsmedienproduktion *in Deutschland* untersuche, verfestige ich dadurch das nationale Paradigma, das ich eigentlich dekonstruieren will? Darauf habe ich zwei Antworten.

Erstens: Das Forschungsfeld Bildungsmedienproduktion ist, wie das Bildungssystem auch, *strukturell national gerahmt* (vgl. Karakaşoğlu/Schäfer 2023: 391). Es anders zu beforschen, würde dieser spezifischen Rahmung eben *nicht* gerecht werden. Zur Gefahr der Reifikation argumentiert zweitens Irene Götz,

dass die situativen Konstruktionsprozesse nationaler Identitäten im Alltag nicht dadurch tatsächlich inexistent oder irrelevant werden, dass dieses Problemfeld im Sinne der heute ubiquitären und oft undifferenzierten Kritik am ‚methodologischen Nationalismus‘ und dem Wunschdenken der Eliten, im postnationalen Zeitalter angekommen zu sein, als Untersuchungsgegenstand ausgeklammert wird. Im Gegenteil, das Nationale als Vergemeinschaftungsform hat [...] inmitten und wegen transnationaler Bewegungen und Entgrenzungen von Menschen, Ideen und Gütern in Politik, Ökonomie und Alltag Konjunktur (2011: 24).

Götz setzt sich dafür ein, dass die Forschung „aus einer zwar kritisch reflektierenden, aber nicht voreingenommenen ideologisierenden Schreibhaltung heraus geschehen“ (ebd.) soll. Unter ‚ideologisierend‘ versteht sie hier eine auf anti-nationalistischen Überzeugungen fußende ‚Nationalismusblindheit‘. Eine kritisch reflektierende Schreibhaltung nimmt Götz ein, indem sie ihr Forschungsdesign zwar national rahmt, es aber stets prüft und die Interviewmethodik möglichst offen, die Stichprobe möglichst heterogen, die Interpretation möglichst multiperspektivisch gestaltet (vgl. ebd.: 258–264). Dies dient mir zur Inspiration.

Um die deutsche Schulbuchverlagslandschaft plausibel (nicht ‚repräsentativ‘) abzubilden, umfasst meine Stichprobe 17 Akteur:innen aus den deutschen Verlagen C.C. Buchner, Cornelsen, Ernst Klett und Westermann in einem ausgeglichenen Verhältnis. Letztere drei Verlage bzw. Verlagsgruppen machen circa 90 Prozent des deutschen Schulbuchmarkts aus (vgl. LehrCare 2011) und sind schon aufgrund ihrer Dimensionen unverzichtbar für die Studie. Den kleineren C.C. Buchner-Verlag habe ich in die Stichprobe aufgenommen, weil er einen Schwerpunkt auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer legt (C.C. Buchner Verlagsgeschichte: o. J.) und als einer der relevanten Verlage auf dem Geschichtsschulbuchmarkt in Deutschland gilt (vgl. Hessenauer 2006: 275; Sauer 2016: 588).

Ich habe Bildungsmedienproduzent:innen interviewt, die nicht auf der höchsten hierarchischen Ebene der Verlage agieren, sondern auf der Arbeitsebene, wo ein bestimmtes ‚praktisches Wissen‘ (Schatzki 2005) liegt und wo Alltagsentscheidungen getroffen sowie -praktiken ausgeführt werden. Zu meinen Gesprächspartner:innen zählten drei Redakteur:innen, drei Herausgeber und sechs Autor:innen. Um das Kriterium der ‚inneren Repräsentation‘ zu erfüllen, das in qualitativen Stichproben das quantitative Gütekriterium der Repräsentativität ersetzt, umfasst meine Stichprobe allerdings nicht nur diesen ‚Kern‘ des Feldes, sondern auch abweichende Fälle (vgl. Helfferich 2005: 153): einen Redaktionsleiter, einen Abteilungsleiter ohne redaktionelle Zuständigkeit, allerdings mit Arbeitserfahrung als Geschichtsredakteur, sowie zwei Produzenten von ausschließlich digitalen Bildungsmedien.

Von den Interviewten sind 13 männlich und vier weiblich, wobei dieses Ungleichgewicht der größeren Repräsentanz männlicher Akteure in der Branche entspricht (vgl. Schröter 2002: 73–74 zit. nach Hessenauer 2006: 278). Zehn Gesprächspartner:innen sind promoviert. Das Alter der Interviewten ist möglicherweise relevant in Bezug auf deren Sozialisierung in bestimmten geschichtskulturellen Segmenten und sollte deshalb in der Stichprobe möglichst heterogen verteilt sein. Die Jahrgänge reichen von 1952 bis 1990 und sind wie folgt verteilt: Jahrgänge 1950 bis 1960: sechs Interviewte; Jahrgänge 1961 bis 1970: fünf Interviewte; Jahrgänge 1971 bis 1980: fünf Interviewte und Jahrgänge 1981 bis 1990: ein Interviewter. Auch dies scheint einem Ungleichgewicht im Feld zu entsprechen, wo junge Produzent:innen die Ausnahme darstellen (so zumindest einer meiner Interviewpartner, vgl. 2: 49). Zehn Interviewte arbeiten an Bildungsmedien für das Gymnasium, fünf an Bildungsmedien für mittlere Schulformen und zwei sowohl für das Gymnasium als auch für die Realschule. Knapp mehr als die Hälfte der Interviewten verfügt über Erfahrung als Lehrkraft. Die Gesprächspartner:innen haben zum Zeitpunkt der Interviews zwischen sieben und 37 Jahren in der Bildungsmedienproduktion gearbeitet, im Schnitt sind es 15 Jahre.

Eine einzige Person ist aus dem Ausland eingewandert, alle anderen sind in Deutschland geboren und aufgewachsen sowie schulisch und akademisch sozialisiert. Fünf Personen geben an, innerhalb Deutschlands umgezogen zu sein, eine Person kommt aus einer Familie, die in der Nachkriegszeit in die Bundesrepublik geflüchtet ist, sieben Interviewte sind Nachkommen von Vertriebenen und Flüchtlingen (im Kontext des Zweiten Weltkriegs), eine Person hat zeitweise im Ausland gelebt, und weitere vier geben an, mit dem Thema Migration lediglich über entferntere Familienmitglieder und Bekannte, die Umgebung im Stadtteil, das soziale Engagement oder fachliche Auseinandersetzung befasst zu sein. Wie sie diese Migrationsbezüge selbst einschätzen, wird Gegenstand des ersten empirischen Kapitels sein. An dieser Stelle ist es jedoch von Bedeutung, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit keine:r der Expert:innen als Person mit Rassismuserfahrungen betrachtet werden kann, zumindest nicht im Sinne eines „Third World-looking migrant“, wie es Ghassan Hage (1998) im australischen Kontext formuliert. Zieht man Erkenntnisse der Bildungsmedienforschung in Betracht, scheint dies in Deutschland typisch für die Branche zu sein. So schrieb Bettina Alavi 2004, dass es sich bei dem Personenkreis, der an der Produktion von Geschichtsschulbüchern inhaltlich mitwirkt,

fast ausschließlich um Angehörige der einheimischen Mehrheitsgesellschaft [handelt], die ihrerseits einen gewissen gesellschaftlichen Status erreicht haben. Sie sind überwiegend verbeamtet, haben also ein besonderes Loyalitätsverhältnis zum deutschen Staat. Kontakte zu Migranten haben sie über Schülerinnen und Schüler, über Studierende, Ehepartner oder Freunde. Der Grad der direkten Partizipation von Migranten an der Geschichtsbuchproduktion geht gegen Null (203).

Allerdings ist dieses Zitat zwei Jahrzehnte alt und, wie aus meinen Interviews hervorgeht, nicht mehr ganz passend (s. zweites empirisches Kapitel, Abschnitt „Harmonieren“). Auch Felicitas Macgilchrist bezeichnet die Produktion (in Anlehnung an Crispin Thurlow) als „high-end’ language work“ von Personen, die sozial privilegiert sind: „middle/upper class professionals, well-remunerated (if not in economic capital then at least in cultural capital), working in comfortable conditions (spacious offices, at home, two-day meetings in luxurious hotels)” (2020a: 173). Sie hebt hervor, dass die meisten deutschen Schulbuchautor:innen in der Gesellschaft nicht als ‚anders‘ markiert werden und keine Diskriminierung erfahren. Allerdings gibt sie gleichzeitig zu bedenken, dass „[t]he relative comfort of the work does not [...] translate into freedom” (ebd.). Dies betrachte ich näher im zweiten und dritten empirischen Kapitel, auch gerade weil sich in Bezug auf Nations- und Pluralisierungsdarstellungen in Schulbüchern die Frage stellt, inwiefern die Verfasser:innen dieser Schulbücher eher zu einer ‚Elite‘ oder eher zur Kategorie der ‚einfachen Menschen‘ gezählt werden können (s. oben).

Im Rahmen der Datengenerierung habe ich zur Strukturierung und Hintergrundkontrolle einen Interviewleitfaden benutzt, in dem zentrale Fragen festgehalten waren, aber auch Raum für spontane Ergänzungs- und Klärungsfragen bestand (vgl. Helfferich 2005: 24). Die Interviews waren so offen und monologisch wie möglich, aber auch so strukturiert und dialogisch wie nötig (vgl. ebd.: 149).

Die Grundausrichtung des Leitfadens sowie die Hälfte der Fragen sind im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Geschichten in Bewegung. Erinnerungspraktiken, Geschichtskulturen und historisches Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft“ (Laufzeit: 2018–2021) im Verbund mit anderen Forscher:innen entwickelt worden (vgl. Projektpublikation: Georgi et al. 2022) und spiegeln die Schwerpunkte dieses Projekts wider. Der Leitfaden beruht also nicht vollständig auf meiner Forschungsfrage (vgl. Gläser/Laudel 2010: 115), ich habe ihn aber mit spezifischen Fragen modelliert (in Anlehnung an das „SPSS-Verfahren“, vgl. Helfferich 2005: 166ff.).

Nach einem ersten Probeinterview im November 2018 habe ich den Leitfadentwurf gekürzt, die Reihenfolge der Fragen überarbeitet und schließlich den finalen Leitfaden fertiggestellt. Dieser beinhaltet:

- (1) Erzählaufforderungen (vgl. Helfferich 2005: 90), z. B. „Ich würde gerne mehr über Ihre Zielgruppen erfahren. Erzählen Sie mir bitte über die Adressat:innen ihrer Bildungsmedien.“
- (2) Steuerungsfragen als
 - immanente Nachfragen oder Bitten um Detaillierungen („An welchen konkreten Punkten könnten Sie das festmachen?“) und
 - exmanente Fragen oder die Einführung neuer Themen (in Verbindung mit der erwähnten Zielgruppen-Frage beispielsweise: „Das Thema Heterogenität wird zurzeit viel diskutiert – wenn Sie an Ihre Zielgruppen denken, welche Formen der Heterogenität spielen da eine

- Rolle?“) (vgl. ebd.: 92). Diese Frage habe ich jedoch nur gestellt, wenn Interviewte nicht von sich aus über Heterogenität in der Zielgruppe gesprochen haben;
- (3) Aufrechterhaltungsfragen („Wie ging es dann weiter?“ „Wie war das für Sie?“) (vgl. ebd.: 91) und
 - (4) eine Abschlussfrage, die dem:der Gesprächspartner:in die Gelegenheit gab, das Interview zu kommentieren und zu ergänzen (vgl. ebd.: 161): „Was fehlte Ihnen – möchten Sie etwas hinzufügen?“

Zudem habe ich im Verlauf des Interviews (a) zurückgespiegelt, um den Erzählfluss aufrechtzuerhalten; (b) paraphrasiert, um sicherzustellen, dass ich das Gegenüber verstanden habe; (c) Informationsfragen gestellt, um Inhalte zu klären; (d) Deutungen angeboten und Stellungnahmen eingefordert, um mich Widersprüchen zu nähern (vgl. Helfferich 2005: 93).

In der Zeit von November 2018 bis Mai 2019 habe ich die 17 Expert:innen rekrutiert und die Gespräche geführt (15 Einzelinterviews und ein Doppelinterview). Mehrere Argumente sprachen für Live-Interviews, allen voran die Tatsache, dass in Skype- oder Telefon-Interviews der direkte Kontakt zu den Expert:innen in ihrer Arbeitsumgebung bzw. die wertvolle non-verbale Kommunikation gefehlt hätten. Auf weitere drei bis fünf Interviews, die ursprünglich geplant waren, habe ich aufgrund der Covid-19-Pandemie verzichtet.

Für die Rekrutierung habe ich Bibliotheks- und Internetrecherchen betrieben, zudem habe ich die Netzwerke des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien – Georg-Eckert-Institut (GEI) in Braunschweig genutzt. Da die Rückmeldungen auf dieses Vorgehen nicht ausgereicht haben, um meinen Stichprobenumfang und den gewünschten Kontrast zu erreichen, habe ich bereits angefragte Personen um weitere Empfehlungen gebeten. Von diesen empfohlenen Produzent:innen habe ich diejenigen kontaktiert, die für mein Vorhaben in Frage kamen. Dass durch das Nutzen von Netzwerken ein Teil der Stichprobe homogen bleiben könnte (vgl. Helfferich 2005: 156), habe ich in Kauf genommen. Allerdings scheinen Netzwerke insgesamt eine bedeutsame Komponente in der Produktion darzustellen – dies legt der Forschungsstand nahe, und es wird auch Gegenstand des zweiten empirischen Kapitels, Abschnitt „Harmonieren“, sein.

Die Teilnahmemotivation der Interviewpartner:innen trotz ihres Arbeitspensums und knapper Zeitressourcen reichte, sofern ich dies einschätzen konnte, von einem allgemeinen Interesse am Forschungsprojekt bis hin zur wahrgenommenen Gelegenheit, das eigene Wissen in eine wissenschaftliche Untersuchung fließen zu lassen, um zum besseren Verständnis der Arbeit als Bildungsmedienmacher:in beizutragen und eventuell auch Politiken zu beeinflussen (vgl. Kuehne 2016: 55; findet sich in den Interviews 5, 6, 8, 9, 15, 16 explizit wieder).

Da ich mich als Mitarbeiterin des GEI vorgestellt habe und das GEI in den Kreisen der Interviewpartner:innen ein Begriff ist, wurde ich trotz der (Status-)Un-

terschiede zwischen mir (ausländisch, mit leichtem Akzent im Deutschen, vergleichsweise jung, keine Historikerin, Didaktikerin oder Lehrerin) und den Interviewten (deutsch, im Schnitt zehn bis 20 Jahre älter als ich, fachwissenschaftlich und oft auch -didaktisch bzw. pädagogisch ausgebildet) höchstwahrscheinlich als Co-Expertin und potenzielle Kritikerin wahrgenommen (vgl. Littig 2008: 26). Durch meine Vorbereitung auf die Gespräche und das Verwenden von Fachvokabular sowie ‚Insiderkenntnissen‘ aus der Bildungsmedienforschung habe ich diese Rolle erfüllt, ich habe mich aber auch möglichst zurückgehalten. Mein Ziel war es, eine informierte Gesprächspartnerin zu sein, aber *nicht* zu signalisieren, dass ich die Arbeitsweisen der Interviewten bereits kenne. Stattdessen wollte ich detailreiche Erzählungen – auch gerade über Alltägliches – generieren. Um implizite Selbstverständlichkeiten hinterfragen zu können, habe ich gelegentlich mein ‚Ausländisch-Sein‘ bzw. eine gewisse ‚Naivität‘ der Promotionsstudentin gezielt eingesetzt (z. B. „Ich bin nicht in Deutschland sozialisiert – was meinen Sie damit, dass die Lehrerschaft hierzulande eher rot-grün ist?“). Dass ich selbst Migrantin bin, könnte die Antworten auf die Frage „Wie sind Sie persönlich mit Migration befasst?“ (und die Interviews insgesamt) beeinflusst haben. Eine Migrantin, die den Umgang der Interviewten mit dem Thema Migration beforcht, könnte im Sinne von ‚Kontrolle‘ rezipiert werden. Dies habe ich bei der Auswertung der Antworten im Blick behalten.

Die Kontaktaufnahme zu den Gesprächspartner:innen erfolgte vornehmlich per E-Mail, in seltenen Fällen per Telefon. Das Projekt habe ich zu diesem Zeitpunkt nur kurz vorgestellt, indem ich das Thema und die Verbundpartner sowie die Träger des Gesamtprojekts und den Fokus meines Teilprojekts genannt habe. Details zu meiner Forschung wollte ich in dieser Etappe noch nicht preisgeben, um den Verlauf der Interviews nicht zu beeinflussen (vgl. Helfferich 2005: 150). Die (post-)migrationsgesellschaftliche Ausrichtung war jedoch im Projekttitel ersichtlich.

Die meisten Interviewpartner:innen haben um die Zusendung des Leitfadens im Voraus gebeten, da sie sich auf die Fragen vorbereiten wollten. Diesem Wunsch habe ich entsprochen, indem ich jene Fragen vorab zugesandt habe, die sich auf Arbeitsweisen im Verlag, Kompetenzen historischen Denkens, Unterrichtsprinzipien, Digitalisierung, gesellschaftlichen und geschichtskulturellen Wandel, Herausforderungen in der Arbeit der Interviewten und Wünsche für die Zukunft der Bildungsmedien(produktion) bezogen. Davon versprach ich mir, detaillierte Informationen zu bekommen. Fragen, bei denen mir hingegen eine spontane Antwort wichtig war (der erzählgenerierende Einstieg, Lieblingsthemen in der Geschichte, das eigene Verhältnis zu Migration, die Einschätzung der Zielgruppen, konkrete Schulbuchbeispiele in Arbeit) habe ich erst vor Ort gestellt. Mit diesem Vorgehen waren die Interviewten einverstanden.

Die Gesprächspartner:innen durften den Ort der Interviews selbst wählen. Die Herausgeber und Autor:innen haben mich entweder in ihr Büro⁷¹ oder zu sich nach Hause eingeladen, während sich die beim Verlag fest angestellten Redakteur:innen und Redaktionsleiter für die Verlagsräumlichkeiten entschieden haben. Beides war für mich günstig. Diese Studie ist zwar nicht ethnographisch angelegt, allerdings sind Interviews stets auch in einen räumlichen Kontext eingebettet, der die Eindrücke der Forscherin mitprägt. Dieses Stimmungsbild soll im Sinne der Transparenz offengelegt werden. So konnte ich zum Beispiel einen Einblick in ein „bildungsbürgerliches Einfamilienhaus“ (Bezeichnung der Interviewten) erhalten. Das Attribut ‚bildungsbürgerlich‘ sollte im Verlauf dieses Interviews einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Ein Interviewter rechtfertigte sich wiederum dafür, dass er nicht wie die meisten Lehrerkolleg:innen in einem Einfamilienhaus wohnte, sondern in einem Hochhaus zwei Wohnungen mietete. Da ich mit anderen Selbstverständlichkeiten sozialisiert bin, fand ich diese Aussagen überraschend. Sie machten Macgilchrist's Formulierung „middle/upper class professionals“ (2020a: 173) im deutschen Kontext für mich greifbar. Weitere Interviewsituationen und Äußerungen außerhalb der aufgezeichneten Gespräche gaben Hinweise beispielsweise auf das Engagement eines Interviewten für die Vermittlung der Lokalgeschichte oder auf die geografische Nähe eines weiteren zum Nachbarland, mit der er seine ‚internationale Offenheit‘ in Verbindung brachte.

Die Interviews in den Verlagen waren ebenfalls aufschlussreich, da mir meistens eine Kurzführung angeboten wurde und ich so einen Eindruck von der Arbeitsumgebung der Produzent:innen bekommen konnte. Dies war eine Gelegenheit, die Gesprächspartner:innen in ihrem alltäglichen Arbeitsumfeld agieren zu sehen. Ich konnte große Unterschiede feststellen, zum Beispiel zwischen einem mehrstöckigen, imposanten Verlagsgebäude mit strenger Einlasskontrolle, einem mittelgroßen Neubau, in dem „die Wege kurz sind“ (Äußerung des Interviewten) und einem architektonisch preisgekrönten, kleinen Haus ohne Einzelbüros. Nicht zuletzt standen Regale voller Schulbücher in den Büros, sodass die Interviewten bei Bedarf gleich nachschlagen konnten, um konkrete Beispiele aus ihrer Arbeit zu zeigen.

Störungen durch Dritte waren weder in den Verlagen noch an den anderen Orten zu vermeiden: Es kam vor, dass das Telefon klingelte oder an die Tür geklopft wurde. Unterbrechungen habe ich in Kauf genommen und meine Interviewzeit habe ich flexibel gehalten (vgl. Helfferich 2005: 150). Zu einem Interview, das als Einzelgespräch geplant war, kam spontan eine zweite Person hinzu, mit der ich nicht gerechnet hatte. Da es sich herausstellte, dass beide Personen für mein Forschungsvorhaben relevante Aussagen treffen konnten, jedoch die Bereitschaft für zwei Einzelinterviews fehlte, entschloss ich mich, das Gespräch ausnahmsweise als Doppelinterview zu führen. Bei der Auswertung habe ich die Aussagen der zwei

71 Dieses befand sich im Fall freier Mitarbeiter:innen nicht im Verlag, sondern beispielsweise an Institutionen der Ausbildung und Forschung, die im Sinne der Anonymisierung hier nicht weiter präzisiert werden.

Personen separat analysiert, habe jedoch den Umstand berücksichtigt, dass sie sich mitunter gegenseitig ergänzten.

Allen Interviewten habe ich gemäß dem Prinzip der informierten Einwilligung eine Einverständniserklärung vorgelegt, die sie zu Beginn des Gesprächs gelesen und unterschrieben haben (vgl. Helfferich 2005: 169). Die Erklärung beinhaltete Angaben zum Thema der Forschung, zu Aufzeichnung, Transkription und Anonymisierung der Interviews, zu Datenspeicherung und dem Personenkreis, der von den personenbezogenen Daten Kenntnis erhalten sollte (Projektmitarbeiter:innen, Transkripteur:innen) sowie die Zusicherung der Möglichkeit, das Einverständnis jederzeit zu widerrufen. Zusätzlich habe ich – auch wenn es einer nachhaltigen Nutzung der Forschungsdaten widerspricht – den Interviewten zugesichert, dass die Daten ausschließlich im Rahmen des Forschungsvorhabens genutzt werden (vgl. Gebel et al. 2015: 3). Einige Gesprächspartner:innen bestanden darauf, diesen Aspekt schriftlich zugesichert zu bekommen.

Die Interviews dauerten eine bis eineinhalb Stunden und wurden alle von mir geführt, da es mir wichtig war, einen unmittelbaren Eindruck und Einflussmöglichkeit auf die Interviews zu erhalten (vgl. Helfferich 2005: 151). Die Gespräche habe ich auf Tonträger aufgezeichnet, nonverbale Auffälligkeiten habe ich währenddessen möglichst diskret notiert (vgl. Kuehne 2016: 44; Oltmann 2016: 20). Die interviewbegleitende Dokumentation umfasste einen Kurzfragebogen zu Sozialdaten (Alter, Position, Qualifikation) zum Zweck der Entlastung der Interviews. Nach den Gesprächen habe ich jeweils Postskripte verfasst, in denen ich Gesprächsverlauf, Atmosphäre, situative Aspekte, Irritationen und Anregungen für die Auswertung schematisch festgehalten habe (vgl. Helfferich 2005: 171).

Im Rahmen der Gespräche habe ich die Fragen im Sinne einer möglichst ‚natürlichen‘ Dialogsituation nicht vorgelesen, sondern auswendig gestellt. Sie waren *annähernd* wortgleich, um die Vergleichbarkeit der Interviews zu ermöglichen. Ebenfalls zum Zweck der Vergleichbarkeit habe ich angestrebt, in jedem Interview alle Fragen beantworten zu lassen. Die Reihenfolge habe ich an den Verlauf angepasst. Wenn zum Beispiel ein:e Interviewte:r ein bestimmtes Thema von selbst aus angesprochen hat, habe ich die entsprechende Frage nicht mehr gestellt, sondern über Nachfragen lediglich dafür gesorgt, dass ausreichend konkretisiert wurde. Bei der Interviewsteuerung habe ich mich zurückgehalten, um dem Prinzip der Offenheit Rechnung zu tragen (vgl. Helfferich 2005: 101). Dort, wo Interventionen meinerseits gefragt waren, habe ich sie gezielt eingesetzt, um den Raum für Äußerungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. ebd.: 102). Zum Beispiel bei meiner Frage „Wie sind Sie persönlich mit Migration befasst?“ hatten manche der Interviewten das Bedürfnis nach Klärung („Was genau meinen Sie?“), woraufhin ich die Möglichkeiten ‚beruflich‘, ‚biografisch‘ oder ‚anderweitig‘ angeboten habe. Die Interviewten hatten aufgrund ihrer Expertise und auch der begrenzten Zeit, die für das Interview zur Verfügung stand, manchmal die Tendenz, alltägliche Abläufe zusammenzufassen. Da ich aber für die Analyse nicht bereits abstrahierte Informationen generieren wollte (vgl. Gläser/Laudel 2010: 113), habe ich stets um konkrete Beispiele gebeten

(„Sie haben gerade am Schulbuch X gearbeitet. Wie sind Sie *dort* mit den Arbeitsaufträgen vorgegangen?“).

Die auf Tonträger gespeicherten Interviews wurden von einem externen Transkriptionsbüro vollständig transkribiert und datenschutzgerecht auf einem verschlüsselten Server für eine begrenzte Zeit gespeichert. Mitarbeitende des Transkriptionsbüros haben eine Verschwiegenheitserklärung unterzeichnet, die den datenschutzgerechten Umgang mit den Aufzeichnungen zusicherte. Da es sich nicht um narrative, sondern um problemzentrierte Interviews handelte, war es nicht notwendig, alle Stimmlagen und parasprachlichen Elemente transkribieren zu lassen, da diese nicht unmittelbar zum Gegenstand der Interpretation gehörten (vgl. Meuser/Nagel 2002: 83). An manchen Stellen, wo im Laufe der Auswertung doch noch eine nähere Betrachtung derartiger Details sinnvoll erschien, habe ich mit der Audio-Aufzeichnung gearbeitet.

Es wurde wörtlich transkribiert, Sprache und Interpunktion wurden leicht geglättet. Das Transkriptionsbüro hat die Absätze mit „I“ für Interviewerin und „B“ für Befragte:n markiert. Jeder Sprechbeitrag erhielt einen eigenen Absatz, Störungen wurden in Klammern beschrieben und unverständliche Wörter durch „(unv.)“ kenntlich gemacht.⁷² Pausen wurden durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Zudem wurden betonte Wörter unterstrichen und Einwürfe der jeweils anderen Person in Klammern gesetzt (vgl. Kuckartz 2016).

In einem nächsten Schritt habe ich anhand der Audio-Aufzeichnungen Fehler in den Transkripten korrigiert. Angaben, die einen Rückschluss auf Personen erlaubt hätten, habe ich anonymisiert. Die Entscheidung zur Anonymisierung wurde im Forschungsverbund einheitlich für das Gesamtprojekt getroffen, obwohl einige wenige Interviewte nicht zwingend anonymisiert bzw. ein Interviewter explizit genannt werden wollte(n). Das Hauptargument für die Anonymisierung war aber, dass bei einer namentlichen Nennung eines oder einer Interviewten sein oder ihr ganzes Umfeld unfreiwillig wiedererkennbar gemacht würde, dies jedoch für uns als Forschende nicht verantwortbar gewesen wäre. Die Verbundpartner haben sich für eine faktische Anonymisierung entschlossen, die durch Reduzieren und systematisches Verändern schützenswerter Daten in den Transkripten eine Reidentifizierung weitgehend ausschließen sollte (vgl. Gebel et al. 2015: 27). Um das Analysepotenzial jedoch nicht zu schwächen, wurden viele zu schützende Begriffe nicht einfach

⁷² Bemerkenswerterweise gab es ein Interview, bei dem das Transkriptionsbüro auffällig viele Stellen mit „unv.“ markiert hatte. Als ich das Transkript anhand der Audio-Aufnahme korrigierte, kam ich zum Schluss, dass dies am (ausländischen bzw. inländischen) Akzent lag, mit dem ich bzw. die interviewte Person sprachen. Fast alle Passagen, die ‚nicht ganz hochdeutsch‘ klangen, hatten die Transkripteur:innen mit „unv.“ markiert – nichtsdestotrotz konnte ich sie bei der späteren Arbeit mit der Audio-Aufzeichnung problemlos verstehen. Nun ist es an dieser Stelle nicht unbedingt relevant, ich habe mir aber trotzdem die Frage gestellt, wie (banal-)nationalistisch Spracherkennungssoftwares sind bzw. inwiefern sie Hochsprache privilegieren.

durch Buchstaben und Zahlen ersetzt, sondern pseudonymisiert, d. h. durch Bezeichnungen ersetzt, die den sozialwissenschaftlichen Informationsgehalt für die Auswertung bewahrten (vgl. Gebel et al. 2015: 28) – beispielsweise „Cornelsen“ durch „[Verlag]“, „Köln“ durch „[Stadt]“ und „Königsberg“ durch „ehemals deutsches Territorium“. Einige wenige Passagen, die trotz dieser Maßnahmen Rückschlüsse auf Personen erlaubten, habe ich aus der Auswertung gänzlich ausgeschlossen bzw. den Interviewten zur Freigabe vorgelegt.

Codierung

Margrit Schreier definiert die qualitative Inhaltsanalyse als „Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen“ (2014: Abs. 4) und schlägt einen „Werkzeugkasten“ (ebd.: Abs. 58) vor, der dazu dienen soll, die Methode auf den Forschungsgegenstand zuzuschneiden. Der Werkzeugkasten sieht für die einzelnen Etappen im Codier- und Auswertungsprozess unterschiedliche Optionen vor, unter denen begründet eine Auswahl zu treffen ist. Zentral dabei sind – wie in allen inhaltsanalytischen Ansätzen – das Entwerfen des Kategoriensystems und die systematische Handhabung der Kategorien (vgl. auch Kuckartz 2018).

Die wichtigste Spannung zwischen einer qualitativen Inhaltsanalyse *als Auswertungsverfahren* und meinem Vorgehen besteht jedoch darin, dass Inhaltsanalyse von stabilen Bedeutungen ‚hinter‘ dem Gesagten ausgeht und den Anspruch erhebt, diese eindeutig identifizieren zu können. Margrit Schreier schreibt über die Inhaltsanalyse, dass sie „relevante *Bedeutungen* als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems *expliziert*“ (2014: Abs. 4, Herv. C.C.). Laut Juliette Wedl et al. beruht dies auf einem „realistisch-naturalistischen Kommunikationsmodell“ (2014: 540) bzw. auf der „Annahme einer außerhalb der Kommunikation vorhandenen, erkennbaren Wirklichkeit“ (ebd.: 547), was allerdings „einem dekonstruktivistischen Verständnis der Nicht-Fixierbarkeit von Bedeutung diametral entgegen[steht]“ (ebd.). Auch Kerstin Jergus schreibt, dass die „ontologisierende Zurechnung von Aussagen auf eine soziale Wirklichkeit, die ihren ‚Ausdruck‘ in den Aussagen der Interviews finde“ (2014: 65) mit einer poststrukturalistischen Perspektive nicht vereinbar ist. Diese Spannung löse ich auf, indem ich beim Codieren nicht nach ‚Bedeutungen‘ suche, sondern mich auf ‚Themen‘ beschränke und das Codieren insgesamt als Sortierung *vor* der Analyse handhabe. Dabei orientiere ich mich an der thematischen, inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2012; 2014; Kuckartz 2018).

In Vorbereitung auf die Auswertung habe ich die Interviews vollständig gelesen und mit Blick auf die Forschungsfrage in Codiereinheiten aufgeteilt. Als Codiereinheit galt hier die Sinneinheit, also eine thematisch möglichst abgeschlossene Aussage, deren Umfang zwischen einem kurzen Satz und mehreren Absätzen lag. Bei der ersten Lektüre habe ich zentrale Begriffe, auffällige Aussagen und mehrdeutige Stellen markiert und dazu Memos mit zu klärenden Fragen und ersten interpretati-

ven Gedanken verfasst. Während des gesamten Forschungsprozesses habe ich Vermutungen und Irritationen schriftlich festgehalten (vgl. Kuckartz 2018: 58). Dadurch, dass ich die Interviews selbst geführt, die Transkripte anhand der Audio-Aufnahme korrigiert und auch im Rahmen des Verbundprojekts diverse Auswertungen vorgenommen hatte, konnte ich eine große Vertrautheit mit den Daten aufbauen.

Bei der Codierung bin ich induktiv vorgegangen, doch dies bedeutet nicht, dass ich standpunktfrei ‚ausschließlich‘ die Interviewaussagen im Blick hatte. Theoriegeleitet zu forschen bedeutet laut Ralf Bohnsack, dass „ich Beobachtungen immer schon selektiv im Lichte dieser Theorie wahr[nehme]“ (2014: 31). Zentrale Begriffe meiner Fragestellung, der Interviewleitfaden, der theoretische Rahmen, Erkenntnisse aus dem Forschungsstand haben meine Arbeit am Material geprägt, auch wenn ich die Kategorien nicht deduktiv entwickelt habe. Meine Auseinandersetzung mit den Daten bestand größtenteils eben darin, mich von dieser Vorprägung leiten zu lassen und mich gleichzeitig von ihr zu distanzieren, um das zu entdecken, was in der Theorie, im Forschungsstand und in meinen Vorannahmen möglicherweise nicht vorhanden war, jedoch *zwischen den Zeilen* im Material gelesen werden konnte. Meine erste Fragestellung („Wie positionieren sich Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht in Bezug auf nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung?“) habe ich also nicht in Oberkategorien wie ‚Nationsbegriff‘ mit aus der Theorie bekannten Unterkategorien übersetzt, auch habe ich die Knotenpunkte des Trilemmas nach Mai-Anh Boger nicht als Kategorien übernommen. Nichtsdestotrotz war ich beim Codieren durch diese Bezugspunkte beeinflusst.

Was bei der qualitativen Inhaltsanalyse üblich ist – das schriftliche Festhalten von Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln beim Entwerfen der Kategorien (vgl. Mayring 2010: 106) – war in diesem Fall aufgrund der induktiven Vorgehensweise nicht von vornherein geeignet. Allerdings habe ich mich bei der späteren Auswertung gerade mit diesen Fragen auseinandergesetzt – welches die Ausprägungen eines Themas sind, wo Ausnahmen liegen, wo Abgrenzung zu anderen Themen vorgenommen wird. Es stellte sich im Zuge der wiederholten Codierdurchläufe heraus, dass einige für mich besonders ‚klar‘ wirkende theoretische Elemente – die unterschiedlichen Definitionen der Nation, die Vektoren des Inklusionstrilemmas – der Komplexität des Materials nicht vollumfänglich Rechnung trugen. Im Gegenteil: Die Interviewaussagen waren *in der Regel nicht* derart eindeutig zuordenbar. Gerade der in vielen Fällen *nicht* erfolgreiche Versuch, passende Kategorien und Regeln zu entwickeln, war ein wertvoller Hinweis auf die Widersprüchlichkeit und Vagheit, die den Aussagen innewohnte.

Von Beginn an, bei der ersten Lektüre des Materials zwecks Bestimmung von Sinneinheiten, habe ich Fallzusammenfassungen skizziert (vgl. Kuckartz 2018: 58), also die einzelnen Interviews resümiert. Diese Skizzen habe ich im Forschungsprozess stets ergänzt. So konnte ich Merkmale eines jeden Interviews im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammenfassen und mir einen Überblick über das Spektrum

der Fälle verschaffen. Anders als bei den Memos, in denen ich interpretative Gedanken verschriftlicht habe, sind die Fallzusammenfassungen stets nah an den Formulierungen der Interviewten geblieben und haben mir als wertvolle ‚Blickschärfung‘ gedient. Später habe ich die Fälle beispielsweise nach dem Kriterium der Funktion des:der Interviewten (Autor:in, Redakteur:in, Herausgeber etc.) miteinander verglichen (vgl. Kuckartz 2018: 217).

Die Software Maxqda hat sich bei der ‚Bewältigung‘ des Materials im Umfang von 27 Stunden Audio-Aufnahmen bzw. 670 transkribierten Normseiten als hilfreiches Werkzeug erwiesen. Die Software habe ich genutzt, um Codes umzubenennen, Codierungen neu zu gruppieren, unterschiedliche Konfigurationen durchzuspielen, Feincodierungen einzelner Themen noch einmal aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Im Hinblick auf die großen Zeitabstände zwischen den Codierdurchläufen (jeweils mehrere Monate) war die Software auch eine Gedächtnisstütze. In Maxqda habe ich ferner Dokumentvariablen erstellt, in denen ich die Sozialdaten der Fälle festgehalten habe. Die lexikalische Suchfunktion habe ich genutzt, um anhand von Stichworten relevante Textstellen bzw. Leerstellen im Material zu finden oder Begriffe, Stilmittel und semantische Felder, die ich in einem Interview gefunden hatte, in anderen zu suchen.

Verdichtung

Mit der Entwicklung induktiver Kategorien und der mehrfachen Codierung der Daten endete die inhaltsanalytisch angelehnte Vorgehensweise. Bei der Verdichtung und Interpretation stand nun die Arbeit mit der Forschungsfrage und Theorie im Mittelpunkt (vgl. Gläser/Laudel: 2010: 246). Dabei habe ich mich begrifflich von den Interviewtexten gelöst, deren Gestalt ‚zerstört‘ (Rosenthal 1995: 209) und die Daten in einem separaten Format weiterverarbeitet, um ‚eine von den Ursprungstexten verschiedene Informationsbasis [zu schaffen], die nur noch die Informationen enthalten soll, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind‘ (Gläser/Laudel 2010: 200).

Zu diesem Zweck habe ich die Kategorien einzeln betrachtet und zu den unterschiedlichen Themen detaillierte Beschreibungen in eigenen Worten formuliert. Anschließend habe ich Interviewpassagen punktuell wieder hinzugezogen, um angebliche Selbstverständlichkeiten offenzulegen, meine eigenen Denkweisen herauszufordern und die Begriffswahl der Interviewten aus analytischer Distanz zu beobachten (vgl. Becker 1998: 83). Die Verdichtung ist also *nicht nur* als Reduktion zu verstehen: In manchen Fällen sagten Interviewte ähnliche Dinge, die aus Perspektive dieser Studie jedoch nicht auf einen gemeinsamen Nenner reduzierbar waren. Die Verdichtung war insofern auch eine Anreicherung mit Kontrasten und Uneindeutigkeiten bis zur Sättigung, d. h. bis zu jenem Punkt, ab dem keine ‚neuen‘ Nuancen zu einem bestimmten Thema mehr gefunden werden konnten.

Den Kontext habe ich in dieser Etappe hinzugezogen, um die Aussagen möglichst im Sinne der Interviewten einordnen zu können. Typischerweise habe ich als Kontexteinheit die vollständige Antwort, manchmal Interviewaussagen zum gleichen Thema an anderen Stellen des Transkripts berücksichtigt sowie vor allem die Interviewfragen, da sie den steuernden Rahmen für die Aussagen darstellten (vgl. Deppermann 2013: Abs. 20). Ergänzt habe ich diese Informationen durch punktuelle Recherchen zum institutionellen Rahmen (Verlag) und zu Lehrplänen, auf die sich Interviewte bezogen (vgl. Wodak 2006: 107). Lehrplanvorgaben, die in Gesprächen eine wichtige Rolle spielten, fasse ich im dritten empirischen Kapitel zusammen.

Oftmals konnte ich offene Fragen, die ich bei der ersten Auswertungsrunde notiert hatte, unter Einbezug des Kontextes klären – wobei ‚klären‘ hier auch bedeutet, dass ich weitere Ambivalenzen entdecken konnte. Dies machte meine Zwischenergebnisse weniger ‚eindeutig‘ und somit ‚qualitativer‘. In dieser Etappe habe ich auch noch einmal mit der Audio-Aufzeichnung gearbeitet und auf parasprachliche Elemente geachtet. Wieso dies wichtig ist, veranschaulichen Jon E. Fox und Cynthia Miller-Idriss:

The nation is not only expressed discursively; it is also embodied in [...] the shrugs, grimaces, chuckles, winces and snorts that accompany (and sometimes replace) ordinary people's more articulate representations of nationhood. These embodied embellishments, missing from spreadsheets, can transform sincerity into cynicism, affiliation into disaffiliation and commitment into indifference (2008: 555).⁷³

Bei der Analyse standen mehrere Aussagearten in meinem Fokus. Eine besondere Aufmerksamkeit galt erstens *auffälligen und überraschenden Aussagen* im Sinne von „rich points“ (Agar 2006: Abs. 64), also jenen Formulierungen, die für mich erklärungsbedürftig waren, die besonders insistent kommuniziert wurden, die meine Erwartungen enttäuschten oder übertrafen (vgl. ebd.).

Zweitens, und gegenteilig, habe ich aber auch solche Aussagen berücksichtigt, die auf den ersten Blick *banal und unauffällig* wirkten, jedoch Antworten auf das Wie in meiner Fragestellung beinhalteten (vgl. Ahmed 2012: 19). Dabei habe ich mich am Derrida'schen Prinzip orientiert, dass „[w]henever deconstruction finds a [...] secure axiom or a pithy maxim – the very idea is to crack it open and disturb this tranquility“ (Derrida/Caputo 1997: 31). Diesem Prinzip folgend, war ich gerade dort sehr aufmerksam, wo ich meinte, eine Aussage problemlos zu verstehen. Dies war etwa der Fall, wenn es im Text um ‚Normalitäten‘ in Bezug auf Zugehörigkeitsordnungen, um ‚Staatsangehörigkeit‘ oder ‚Migrationserfahrung‘ ging.

Drittens habe ich auf *Kontroversen und Spannungen* in den Daten geachtet, also auf jene Stellen, die mir bei der Zuordnung und Beschreibung ‚Probleme‘ bereiteten.

⁷³ Abermals schreiben Fox und Miller-Idriss ausschließlich von ‚einfachen Menschen‘, als seien ‚shrugs‘ und ‚grimaces‘ allein bei diesen anzutreffen.

Diese waren oftmals gerade dank ihrer Vagheit und Widersprüchlichkeit die relevantesten in Bezug auf meine Fragestellung. Derartige Ambivalenzen habe ich *nicht* zu bereinigen versucht.

Nach dem Modell von Michael Billig (1995) habe ich viertens ‚*kleine Wörter*‘ analysiert, beispielsweise Deixis, Verben wie ‚müssen‘, ‚sollen‘, ‚können‘ oder ‚versuchen‘ sowie Adjektive und Adverbien (vgl. Becker 1998: 161; Law/Mol 2006: 13).

Fünftens habe ich mich bei der Auswertung auf *binär und schematisch formulierte Unterschiede und Abgrenzungen* konzentriert, beispielsweise ‚wir/sie‘, ‚bei uns/bei der Konkurrenz‘, ‚digital/analog‘, ‚es gibt folgende Arten von...‘, ‚dies ist zwangsläufig so‘, ‚jenes ist ausgeschlossen‘, ‚dies ist X, also nicht Y‘ (vgl. Becker 1998: 150ff.). Im Umgang mit all diesen Elementen habe ich mich an diskursanalytisch-soziolinguistischen Arbeiten von Ruth Wodak orientiert, in denen sie Konstruktionen nationaler Identität untersucht (vgl. z. B. 2006: 113).

Sechstens und letztens haben mich im Datenmaterial *Metaphern, Redewendungen und literarische Stilmittel* interessiert, wobei ich mich von der Critical Metaphor Analysis von Jonathan Charteris-Black habe inspirieren lassen. Er versteht unter ‚Metapher‘

a shift in the conceptual system; a shift in the use of a word or phrase from the context or domain in which it is expected to occur to another context or domain where it is not expected to occur, thereby causing semantic tension (2004: 21).

Charteris-Black plädiert für eine kritische Wachsamkeit insbesondere in Bezug auf persuasiv ausgerichtete Sprachverwendung. Es geht hierbei darum, unausgesprochene Aussagen zu identifizieren, die den Metaphern zugrunde liegen und Informationen über diskursive Konstruktionen der Sprecher:innen geben können (vgl. ebd.: 9–10).

Interpretation

Für ein methodisches Vorgehen, das den Gegenstand nicht nur untersucht, sondern auch produziert, ist Selbstreflexion zentral (vgl. Law 2004: 5; Jergus 2014). Leitend ist dabei die Erkenntnis, dass nicht nur Geschichtsunterricht, Bildungsmedien und ihre Produzent:innen als Forschungsgegenstand kulturell eingebettet sind, sondern auch Forscher:innen, die diesen Gegenstand analysieren (vgl. Nicholls 2006: 7). In zwei Hinsichten ist dies für meine Studie relevant:

Zum einen agieren sowohl die Interviewten als auch die Forscherin innerhalb des nationalen Paradigmas. Madina Tlostanova und Walter Mignolo argumentieren in Bezug auf die koloniale Prägung des gesamten Globus, dass es keine Außenposition gibt, „from which the colonial matrix can be observed“ (2012: 6). Genauso leben wir alle in einer ‚nationalen Matrix‘ und können auch als Forschende diese Matrix zu keinem Zeitpunkt vollständig ‚von außerhalb‘ beobachten. Tlostanova und Mignolo adressieren dieses Problem in ihrem Forschungsdesign, indem sie

„border thinking“ (ebd.) betreiben, sich also an die ‚Ränder‘ der beobachteten Wissensordnung begeben. Auf meine Studie übertragen bedeutet es, dass ich mich als Forschende an den ‚Rändern‘ des nationalen Paradigmas positioniere und den Versuch unternehme, den nationalen Blick zu ‚entlernen‘.

Die zweite Ordnung, von der ich mich als Forscherin zu emanzipieren hatte, ist der „Logozenismus“ (Derrida 1967) – der Impuls, Dinge zu ordnen, Eindeutigkeit zu produzieren, Wahrheiten aufzudecken, verallgemeinerbare Antworten zu liefern (vgl. Law 2004: 9). Dekonstruktion ist gerade *nicht* um Glättungen und Abschließendes bestrebt. Ähnlich zu Tlostanovas und Mignolos Vorschlag eines ‚border thinking‘ empfiehlt Derrida, Texte ‚in der getreuesten Weise‘ zu lesen und gleichzeitig ‚von außen‘ zu betrachten, um ihre verborgenen Logiken zu erkennen:

„Déconstruire‘ la philosophie ce serait [...] penser la généalogie structurée de ses concepts de la manière la plus fidèle, la plus intérieure, mais en même temps depuis un certain dehors par elle inqualifiable, innommable, déterminer ce que cette histoire a pu dissimuler ou interdire, se faisant histoire par cette répression quelque part intéressée (1972 : 15).

Dies bedeutete für mich konkret, Binaritäts-Impulsen zu widerstehen,⁷⁴ mich mit Schlussfolgerungen nicht zu beeilen, das induktiv Herausgearbeitete nicht in ein allzu starres ‚Raster‘ bringen zu wollen, „Lücken und Kollisionen“ (Law/Mol 2020: 271) beizubehalten.

Bei der Interpretation habe ich mich auch konkret an der Analyse von Positionierungen in differenziellen Figuren von Daniel Wrana orientiert (vgl. 2015; für weitere positionierungsbezogene, jedoch nicht praxeologische Analysen s. Höhne 2003; Wodak 2006; Maier Reinhard 2008). Wie im Theoriekapitel ausgeführt, zeigt Wrana, dass eine Positionierung mit der Konstruktion eines Gegenstands und dessen Bewertung einhergeht. Methodisch habe ich mich darauf aufbauend von folgenden Fragen leiten lassen: Wie wird der Gegenstand (Nation/Pluralisierung im weitesten Sinne) konstruiert? Welche Eigenschaften werden ihm zugeschrieben? Wie werden diese Eigenschaften von anderen unterschieden? Welche Wertungen werden vorgenommen? Was ist das nicht Gesagte? Wie wirkt sich dieses auf die Gegenstandskonstruktion aus? Inwiefern changieren Positionierungen innerhalb einer Sinneinheit oder eines Interviews? (vgl. Wrana 2015: 130; 134). Wenn beispielsweise im Material ein Gegenstand negativ abgelehnt wird, muss der:die Forscher:in laut Wrana eine Frage stellen, die über den Text hinausgeht, und zwar „Welches ist die positive Referenz, von der aus diese Positionierung erfolgt?“ (ebd.: 131). Dies kann manchmal erst anhand anderer Textstellen bzw. aus dem Kontext, manchmal aber auch gar nicht bestimmt werden. Doch gerade „[d]urch die Konstruktion eines solchen Netzes an Differenzen und Konnotationen ist zu beobachten, wie in der

74 Etwa indem ich nicht ‚aber‘, sondern ‚und‘ schreibe (vgl. Macgilchrist 2020a in Anlehnung an Gilles Deleuze).

diskursiven Praxis [...] die Gegenstände konstruiert und in eine Ordnung gebracht werden“ (Wrana/Langer 2007: Abs. 21).

Jacques Derrida ging ähnlich vor. John D. Caputo gibt ein Beispiel, das mir bei der Interpretation als methodische Inspiration gedient hat, und zwar Derridas Analyse der ‚hospitality‘ (dt. ‚Gastfreundschaft‘). Caputo folgt dabei unveröffentlichten Stellungnahmen Derridas mit der Überschrift „Questions of Responsibility: Hostility/Hospitality“, die dieser 1996 an der Johns Hopkins University in Baltimore vorgetragen hat (vgl. Derrida/Caputo 1997: 109–110). Während ‚hospitality‘ das Willkommenheißen des Anderen bedeutet, lenkt Derrida laut Caputo die Aufmerksamkeit darauf, dass das Wort etymologisch sein Gegenteil in sich trägt. ‚Hospitality‘ ist vom lateinischen ‚hospes‘ (‚Gast‘) abgeleitet und gleichzeitig mit ‚hostis‘ verwandt, was ursprünglich ‚Fremder‘ und später ‚Feind‘ bedeutete. Dies ist bis heute in romanischen Sprachen (fr. *hostilité*, ital. *ostilità*, span. *hostilidad*, rum. *ostilitate*), aber auch im Englischen (*hostility*) ersichtlich. ‚Hospitality‘ verweist aber auch auf das lateinische ‚potentia‘, also Macht. ‚Hospitality‘ – resümiert Caputo – „is a function of the power of the host to remain master of the premises“ (ebd.: 109). Somit wird in der Gastlichkeit die Distanz zwischen dem Eigenen und dem Fremden stets beibehalten, und, solange die Macht des Gastgebers nicht aufgegeben wird, geht mit jeder Hospitalität etwas Animosität einher.⁷⁵ Gastfreundschaft bedeutet, „please feel at home, act as if you were at home, but, remember, that is not true, this is not your home but mine“ (ebd.: 110). Dies ist laut Derrida/Caputo wiederum nicht negativ zu verstehen, denn die Möglichkeiten der Gastfreundschaft liegen zunächst gerade in ihrer Unmöglichkeit. Um ‚wirklich‘ gastfreundlich zu sein, muss man gegen die inhärenten Grenzen des Konzepts arbeiten (vgl. ebd.).⁷⁶

An dieser Stelle ist eine Parallele zu nations- und pluralisierungsbezogener Forschung nicht zu übersehen. Ghassan Hage (1998) zeigt beispielsweise, wie Multikulturalismus eine privilegierte Position derjenigen festigt, die fraglos zugehörig sind und den Multikulturalismus aus einer Position des ‚Inhabers‘ des nationalen Raums sozusagen ‚verwalten‘. Aus Perspektive der Geschichtsdidaktik zeigt wiederum Bärbel Völkel, dass Nationen sich nicht vollends von der „institutionellen Vermittlung der Nationalgeschichte“ (2017: 39) verabschieden, weil ihre Existenz überhaupt erst darauf beruht, dass sie (re-)produziert werden. Gerade weil derartige Verschränkungen unbereinigbar sind, ist die Reflexion über die Art und Weise, wie sie ausgehandelt werden, mit Derrida gesprochen ein erster Schritt hin zu ihrer Öffnung. Durch Reflexion löst man Spannung nicht auf, kommt aber der Gerechtigkeit näher.

Abschließend ist in Bezug auf meine Ergebnisdarstellung hervorzuheben, dass diese selbst eine Konstruktion ist. Mein Text unterliegt den Regeln, die er kritisch

75 Für eine Reflexion über ‚Gastmetaphoriken‘ aus einem anderen Blickwinkel s. Münkler/Münkler (2016: 149ff.).

76 Ähnlich verhält es sich mit Gemeinschaften, die ‚Fremde‘ willkommen heißen: „If a community is too welcoming, it loses its identity; if it keeps its identity, it becomes unwelcoming. Thus, the impossible“ (Derrida/Caputo 1997: 112).

betrachtet: Während er sich um Uneindeutigkeit bemüht, schafft er Ordnung (vgl. Derrida 1972: 12; Law 2004: 6). Meine Ergebnisse sind jedoch weder ‚verallgemeinerbar‘ noch ‚übertragbar‘, auch wenn sie es anstreben, aussagekräftig und transparent zu sein. Um diese Aussagekraft zu erhöhen, habe ich im Laufe der drei Jahre zahlreiche Diskussionen mit anderen Wissenschaftler:innen (peer debriefing) und einige Nachgespräche mit Forschungsteilnehmenden (member checking) geführt (vgl. Kuckartz 2018: 218). Die Interviewaussagen selbst sind aber weder mit ‚den Interviewten‘ gleichzusetzen (vgl. Macgilchrist 2011b: 250–251), noch lassen sie auf ‚die Verlage‘ schließen oder sind ‚repräsentativ‘ für ‚die Bildungsmedienproduktion‘. Wie Mai-Anh Boger hervorhebt, ist der Gegenstand „konsequent *strukturell* zu denken“ (2019a: 299, Herv. i. Orig.). Die Interviews stellen eine Momentaufnahme bzw. vielmehr eine Momentkonstruktion dar. Diese gibt aber Einblick in die Art und Weise, wie Nation und Pluralisierung hergestellt werden, wodurch wiederum eine theoretische Anschlussmöglichkeit gegeben ist.

Gleichzeitig muss diese Analyse als unabschließbar betrachtet werden (vgl. Derrida/Caputo 1997: 18–20). Es sind sicherlich auch andere Lesarten möglich und weitere Aspekte im Material zu entdecken, die allerdings an dieser Stelle vor allem den zeitlichen Rahmen gesprengt hätten, der für eine Promotion und die entsprechende Publikation zur Verfügung steht. Damit unterliegt auch die Produktion dieses wissenschaftlichen Textes jenen pragmatischen ‚Rahmenbedingungen‘, die er in Bezug auf Bildungsmedienproduktion analysiert.

VI Empirie 1: Problematisierungen und Positionierungen

Um die erste Forschungsfrage zu beantworten, nehme ich zunächst in den Blick, wie die Produzent:innen nationale Schließung und Pluralisierung problematisieren (Unterkapitel „*Problematisierungen*“): Wer gehört aus ihrer Sicht zum nationalen ‚Wir‘ und wer sind die ‚Anderen‘? Welches sind die entscheidenden Differenzkriterien? Welche Wortwahl treffen Interviewte? Was folgt daraus? Im Unterkapitel „*Positionierungen*“ systematisiere ich anschließend die Art und Weise, wie Interviewte diese Gegenstandskonstruktionen bewerten und wie sie sich dazu in Relation setzen.

Ich folge dabei Daniel Wranas Positionierungsanalyse (2015), die ich im Theorie- und im Methodenkapitel vorgestellt habe. Eine scharfe Trennlinie zwischen Problematisierung, Positionsbezug und Subjektivierung – den einzelnen Bestandteilen einer Positionierungsaktivität – ist empirisch unwahrscheinlich. Nichtsdestotrotz stelle ich aus methodischen Gründen im ersten Unterkapitel die Problematisierungen zunächst ohne die jeweiligen Bewertungen vor. Im zweiten Unterkapitel beleuchte ich dann Positionierungen mitsamt der entsprechenden Bewertungen. An manchen Stellen ist es für die Analyse notwendig, ein Interviewzitat mehrfach aufzugreifen.

Problematisierungen

Wer ist ‚Wir‘? Staatsbürgerliche und ethnische Konstruktionen

Interviewte konstruieren ihre ‚Wir‘-Gruppe unter Rückgriff auf Kategorien, die auf ein staatsbürgerliches Nationsverständnis verweisen, etwa *Staatsbürgerschaft* und *Staatsterritorium*.

Staatsbürgerschaft

Einige wenige Interviewte stellen Differenz in Bezug auf die deutsche Staatsbürgerschaft her. In einer Interviewpassage zu didaktischen Ansätzen, die Geschichtsunterricht und Demokratielehre verbinden, kommt der Autor B1 auf „Menschen mit deutschem Ausweis“ (102) zu sprechen, also deutsche Staatsangehörige, zu denen er sich selbst zählt. Der Autor B6 spricht seinerseits von „wir [...] in Deutschland“ (88). Er führt nicht weiter aus, inwiefern er die ‚deutschen Staatsangehörigen‘ oder die ‚auf dem Territorium Deutschlands Lebenden‘ meint, aber auch bei ihm bildet Deutschland den Rahmen, in dem das ‚Wir‘ verortet wird. Wie der nächste Abschnitt zeigt, ist dies in den Interviews eine Selbstverständlichkeit.

Staatsterritorium

Zahlreiche Interviewte definieren das ‚Wir‘ als Gruppe aller (bereits) ‚hier‘ auf dem Territorium Deutschlands lebenden Menschen. Aus dieser Perspektive sind die ‚Anderen‘ jene Menschen, die ‚woanders‘ leben oder von ‚dort‘ ‚hierher‘ gekommen sind. Auch wenn die Bewertungen in Bezug auf diesen Lebensmittelpunkt unterschiedlich ausfallen (s. die nächsten Unterkapitel), ist die Grenze des Nationalstaats in den Interviews stets eine bedeutsame Differenzlinie.

Die Selbstverständlichkeit, mit der dieses nationalstaatliche ‚Hier‘ konstruiert wird, ist bemerkenswert. Theoretisch könnte man auch ein ‚Wir‘ denken, das ‚in der Welt zuhause ist‘ oder bei dem die regionale bzw. lokale Dimension prägend ist. In einigen wenigen Fällen sagen die Interviewten tatsächlich „bei uns im Ruhrgebiet“, „hier in Niedersachsen“ oder „ich [...] als Mitteleuropäer“; jedoch sind dies Ausnahmen: Das primäre Territorium des ‚Wir‘ ist (auch in diesen Interviews) Deutschland.

Nach seinem Bezug zu Migration gefragt, spricht der Abteilungsleiter B16 zum Beispiel von Menschen, die „den Weg zu uns [...] [nach] Deutschland“ (37) finden. Er stellt Differenz her zwischen Menschen, die bereits länger in Deutschland leben, und Menschen, die erst unlängst nach Deutschland kommen. Der territoriale Rahmen des ‚Wir‘ ist für ihn der Nationalstaat. Dabei konstruiert er auch eine gewisse ‚Sesshaftigkeit‘ der ‚hier Lebenden‘. Wanderung ist in seiner Aussage etwas, das die ‚Anderen‘ vollbringen, während das ‚Wir‘ als immigrationsempfangende Gruppe

gezeichnet wird. Der Interviewte zählt sich selbst zu den in Deutschland Lebenden und blickt aus dieser Perspektive auf die ‚Zuwandernden‘.⁷⁷

Ähnlich geht eine Redakteurin vor: Bei der Beschreibung eines Schulbuchkapitels zum Thema Migration spricht sie von ‚Flüchtlingen‘, die aus anderen Ländern ‚ankommen‘, und von der ‚deutschen Bevölkerung‘, die mit ‚Willkommen‘ oder ‚Ablehnung‘ (206) reagiert. Die Gruppen konstruiert sie binär, entlang der nationalstaatlichen Grenzen (‚ankommende Andere‘ versus ‚vor Ort lebende Deutsche‘). Zudem beschreibt sie die ‚deutsche Bevölkerung‘ als eine, die keine Wanderungsbewegung unternimmt, sondern ‚Ankommende‘ empfängt. Mehr noch: Die ‚deutsche Bevölkerung‘ wird in einer Position imaginiert, von der aus sie die Migration ‚Anderer‘ bewertet.

In diesen Aussagen wird der Nationalstaat mit großer Selbstverständlichkeit als territorialer Rahmen des ‚Wir‘ konstruiert. Dabei brauchen die Interviewten nur wenige Worte, um eine Weltordnung zu stabilisieren, die aus Nationalstaaten besteht, und um eine binäre Gegenüberstellung zu ‚Anderen‘ entlang einer klaren Grenzlinie (jener Deutschlands) zu realisieren. Dies geschieht ohne überhaupt ethnische Aspekte zu thematisieren.

Die nächsten Zitate zeigen aber, dass auch Ethnizität als Kategorie der Unterscheidung weithin wirksam ist. Interviewte definieren ihre ‚Wir‘-Gruppe sehr häufig, indem sie Differenz entlang der Kategorien *ethnische oder kulturelle Herkunft* und *Erstsprache* herstellen.

Ethnische oder kulturelle Herkunft

Die Bildungsmedienproduzent:innen unterscheiden binär zwischen Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ und Menschen, die eine ‚deutsche Herkunft‘ haben. In den Interviewaussagen schließen sich diese Begriffe meistens aus: Wer ‚deutsch‘ ist, ist nicht ‚migrantisch‘, und wer ‚migrantisch‘ ist, ist nicht ‚deutsch‘. Auch hier erfinden die Interviewten die Unterscheidung nicht neu, sondern bedienen sich eines weit verbreiteten Konstrukts (und tragen zu dessen Stabilisierung bei).

In einer Passage zu Adressat:innen seiner Schulbücher sagt der Redaktionsleiter B2, dass Bildungsmedienmacher:innen, die in der Regel Lehrkräfte sind, „selber keinen Migrationshintergrund, sondern [...] eine deutsche Herkunft [haben]“ (45). Dass die Kategorien einander ausschließen, wird hier durch die Konjunktion ‚sondern‘ signalisiert. Ähnlich antwortet die Redakteurin B4 auf meine Frage nach ihrem Migrationsbezug: Sie stamme aus einer „deutschen dörflichen Familie“ (55) und habe „eben keinen Migrationshintergrund“ (59). Hier ist die Partikel ‚eben‘ bestimmend. Aus einer deutschen Familie zu stammen bedeutet ‚eben‘ keinen Migrationshintergrund zu haben.

⁷⁷ Darüber, wie „eine Ordnung des Sesshaften zum Ausgangspunkt der *schulischen* Geschichtserzählung“ gemacht wird, schreibt Martin Lücke (vgl. 2016b: 360–361, Herv. C.C.).

Ob die Menschen, denen hier ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, deutsche Staatsangehörige sind oder nicht, scheint an dieser Stelle keine Rolle zu spielen. Stattdessen ist die ethnische Dimension relevant: Die Interviewten greifen auf die Kategorie ‚Herkunft‘ zurück, als seien staatsbürgerlich-territoriale Kategorien nicht ausreichend, um die Unterschiede zu beschreiben, um die es ihnen geht.

Erstsprache

Interviewte differenzieren ferner zwischen Menschen, deren Erstsprache Deutsch ist und Menschen, deren Erstsprache eine andere ist. Der Herausgeber B3 beschreibt die Heterogenität der Deutschkenntnisse in den Schulklassen als eine, die teilweise aus dem „DaF/DaZ-Bereich“ (156) herrührt, mit anderen Worten unterscheidet er zwischen Schüler:innen, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sprechen, und Lernenden, für die Deutsch die Erstsprache ist. Diese Differenz ist freilich ebenfalls keine Erfindung des Interviewten B3, sondern in der deutschen Gesellschaft und im Bildungssystem allgegenwärtig (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020; Dirim 2015). Die deutsche Sprache als Erstsprache ist hier der Standard, an dem gemessen wird.

Die ‚Anderssprachigen‘ werden allerdings dauerhaft von der Gemeinschaft der Erstsprachler:innen ausgeschlossen, da man, wie İnci Dirim zeigt, den Status als ‚DaZ-ler‘ nicht überwinden *kann*. Daran wird deutlich, dass es bei dieser Unterscheidung generell nicht (nur) um Sprachniveau geht (denn das Sprachniveau unterliegt Schwankungen), sondern um ein „ethnisches Moment“ (Dirim 2015: 33). Interessant ist darüber hinaus, mit welcher Selbstverständlichkeit die Abgrenzung *binär* erfolgt: Entweder man spricht als Erstsprache Deutsch, oder man spricht als Erstsprache nicht Deutsch. Die Möglichkeit einer Mehrsprachigkeit, die ohne Hierarchien und Chronologien auskommt, wird *nicht* in Betracht gezogen.

Als kurzes Fazit bzw. These kann festgehalten werden, dass potenziell ausschließende Differenzherstellung sich nicht erst in den Bewertungen von Nation und Pluralisierung findet, sondern bereits in der Konstruktion dieser Gegenstände gegeben ist. Schon die Art und Weise, wie Nation definiert wird, und nicht erst die Art und Weise, wie man dazu steht, bietet Anschluss für Mechanismen, die in Exklusion münden können.

Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass Differenzherstellung entlang sowohl staatsbürgerlicher als auch ethnischer Kategorien *binär* gehandhabt wird. Entweder hat man den deutschen Pass oder nicht, entweder spricht man (so die Interviewten) Deutsch als Erstsprache oder nicht. Es sind sozusagen ‚ja/nein‘-Optionen, bei denen ‚die (eine) Nation‘ die entscheidende Größe darstellt. Die Selbstverständlichkeit, mit der diese Binaritäten bedient werden, erinnert an die ‚Banalität‘ des Nationalismus, von der Michael Billig schreibt: Unbemerkt, aber machtvoll lenkt das „national imaginary“ (2017: 318) die Sicht der Menschen auf die Welt.

Im Interviewmaterial ist der Nationalstaat das bevorzugte Territorium des ‚Wir‘, zudem wird dieses ‚Wir‘ statisch konstruiert und in einer Position imaginiert, von der aus es die ‚sich Bewegenden‘, die ‚Ankommenden‘ betrachtet. Hier findet noch keinerlei Bewertung statt, und trotzdem sind Elemente vorhanden, die das ‚Wir‘ in eine machtvollere Stellung erheben: Diese Gruppe ist in einem klar konturierten nationalen Raum ‚zu Hause‘ und blickt auf ebenso eindeutig definierte, ankommende ‚Andere‘, die hier zunächst nicht ‚zu Hause‘ sind (vgl. Hage 1998: 28). Sicherlich sind diese Elemente, wie auch die bemerkenswert häufige Verwendung ethnischer Differenzkategorien, nicht auf die Interviewten als Individuen zurückzuführen, sondern sie sind allgegenwärtig im Diskurs verfügbar. Die Frage, die sich aber stellt, ist, wie sie aufgegriffen werden und wozu.

Bevor sich die folgenden Abschnitte der Frage weiter nähern, muss noch eine Auffälligkeit beleuchtet werden: Die Verwendung staatsbürgerlicher Kategorien verläuft in der Regel unumwunden, wohingegen Äußerungen, die sich auf Ethnisches beziehen, oftmals mit einem Suchen oder Zögern, mit verbaler wie non-verbaler Relativierung einhergehen. Es werden Füllwörter eingesetzt, Worte wiederholt, parasprachliche Elemente wie Stocken, Stottern oder Lachen verwendet. Der Redaktionsleiter B2 spricht von Schüler:innen, die „so einen Migrationshintergrund haben“ und davon, dass deren Lebenswirklichkeit „eben nicht mehr *der*, *so der* deutsche Mittelstand“ (31) sei.⁷⁸ Derselbe Interviewte, der sonst wenig zögert, sagt in einem weiteren Abschnitt: „die Lehrerinnen und Lehrer *eben dann auch*, *haben* selber keinen Migrationshintergrund, sondern *kommen halt*, *haben halt* eine deutsche Herkunft“ (45). Auch die Redakteurin B4 formuliert den Satz über ihre Biografie zögerlich: „*Aber jetzt*, *also* ich komme *tatsächlich* aus *so einer* (...), *so einer* deutschen dörflichen Familie (*lachend*)“ (61).

Bereits Irene Götz (2011) hatte in Interviewaussagen zum Thema deutsche Nation Elemente wie Stottern und ironische Distanzierungsstrategien identifiziert, die Menschen bei der Beschreibung ihrer deutschen Identität einsetzten. Sie hatte konstatiert, dass ihre Gesprächspartner:innen „Schwierigkeiten haben, über das Deutsche zu sprechen, Schutzklauseln und Relativierungen formulieren, aber dann doch nationale Identifizierungsangebote nutzen“ (56). Was hier im Material auffällt, ist, dass diese Relativierungen nicht allein in der Beschreibung der ‚Wir‘-Gruppe, sondern auch in Bezug auf ‚Andere‘ eingesetzt werden – und zwar häufen sie sich stets dann, wenn Interviewte ethnische Kategorien verwenden, während staatsbürgerliche Differenzherstellungen ohne Relativierungen auskommen.

Die Unsicherheit des Sprechens in ethnischen Kategorien könnte auf einen Prozess der gesellschaftlichen Transformation von der Kultur- zur Staatsnation hindeuten, der von Ambivalenz geprägt ist. Wie bereits an einer anderen Stelle gezeigt, ist das „Ringeln mit der Sprache“ vielleicht Zeichen für einen „Wandel, welcher auf

78 Herv. C.C. Gilt für alle *kursiv* markierten Hervorhebungen in Interviewzitat. Von den Interviewten betonte Wörter werden in den Zitaten unterstrichen.

[...] Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft zurückgeführt werden kann“ (Georgi/Chiriac/Freund 2022: 301). Die Zögerlichkeit der Bildungsmedienmacher:innen in Bezug auf Ethnisches könnte dahingehend interpretiert werden, dass staatsbürgerliche Differenzkategorien sich in Deutschland (und wahrscheinlich nicht nur dort) inzwischen größerer Akzeptanz erfreuen, während ethnische Herstellung von Selbst- und Andersheit (zumindest in bestimmten Kreisen) nicht mehr ganz ‚legitim‘ ist. Es ist also möglicherweise ein Suchen nach passend(er)en Begriffen.

Und doch mündet dieses Suchen in einem Rückgriff auf das Verfügbare bzw. Zögern und Vereindeutigung finden gleichzeitig statt. Ethnische Kategorien werden letzten Endes sowohl sehr häufig als auch konsequent dichotom gehandhabt, auch wenn sie sozusagen in Zögerlichkeiten eingehüllt werden. Diese Tendenz zur partiellen ethnischen ‚Selbstzensur‘ der Interviewten bei gleichzeitiger Verwendung eindeutiger abstammungsbezogener Differenzkategorien ergänzt dann die Feststellung von Paul Mecheril und Saphira Shure, dass innerhalb dominanter Zugehörigkeitsordnungen ‚Normalität‘ beiläufig und ‚Abweichungen‘ unumwunden hergestellt werden (vgl. 2015: 109). Die zögerlichen und gleichzeitig eindeutigen Problematisierungen meiner Interviewten entlang ethnischer Kategorien legen den Schluss nahe, dass ringende und unumwundene Konstruktionen häufig auch *gleichzeitig* stattfinden. Durch das Zögern werden ethnische Kategorien zwar geschwächt – so, als distanzieren sich die Interviewten davon, als markierten sie, dass sie der Herstellung ethnischer Differenz nicht ganz zustimmen. Erschüttert werden diese Kategorien jedoch nicht, ihre Fragilisierung bleibt stets an der Oberfläche. Die Interviewten modifizieren den ethnischen Diskurs geringfügig und tragen *gleichzeitig* zu dessen Stabilisierung bei. Die Beiläufigkeit, von der Mecheril und Shure schreiben, findet sich dann vielmehr im Bereich der staatsbürgerlichen Kategorien. Dort Binarität herzustellen ist dermaßen selbstverständlich, dass es keines Ringens und keiner Relativierung bedarf.

Doch die Unterscheidung entlang staatsbürgerlicher *oder* ethnischer Kategorien kommt im Material selten so ‚eindeutig‘ vor, wie oftmals in der Theorie, in der öffentlichen Diskussion und – aus analytischen Gründen – in den obigen Beispielen dargestellt. Vielmehr sind kategorial unterschiedliche Differenzlinien staatsbürgerlicher und ethnischer Art miteinander verflochten und diffus, was die Tragfähigkeit der Wortschöpfung ‚natio-ethno-kulturell‘ bestätigt. Dass Kategorien wie ‚Nation‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘ vermischt und verwechselt werden (vgl. Mecheril 2015/2013), ist im vorliegenden Interviewmaterial die Regel. Der Frage nach dem Wie und dem Wozu nähert sich stärker der folgende Abschnitt.

„Migrationshintergrund“. Strategien und Non-Kohärenzen

Im Folgenden befaße ich mich mit Konstruktionen von ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Migrationserfahrung‘ im Sprechen der Interviewten.⁷⁹ Diese Konstruktionen sind in den meisten Fällen in Antworten der Interviewten auf die Frage „Wie sind Sie mit Migration befasst?“ zu finden. Dabei untersuche ich zum einen, welche Elemente gegeben sein müssen, damit überhaupt von ‚Migrationserfahrung‘ oder ‚Migrationshintergrund‘ gesprochen wird, zum anderen analysiere ich die diskursiven Strategien des Unterscheidens. Ich systematisiere diese Strategien und reflektiere über ihre Implikationen.

Wie schon in der formellen Definition des ‚Migrationshintergrunds‘ (vgl. Statistisches Bundesamt o. J.: Migrationshintergrund) sind auch im Material staatsbürgerliche und ethnische Elemente miteinander verschränkt. In der Definition ist die ausschlaggebende Kategorie zunächst die deutsche Staatsangehörigkeit. So haben in Deutschland nach offiziellem Verständnis jene Personen einen ‚Migrationshintergrund‘, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurden bzw. eine Migrationserfahrung aus dem Ausland nach Deutschland gemacht haben. Es geht zunächst um eine Überschreitung von Staatsgrenzen, also um eine Angelegenheit, die eher unter ein staatsbürgerliches Verständnis von Nation fällt. So eindeutig ist dies jedoch nicht, denn durch den Bezug auf die Eltern erhält der Begriff wiederum eine biologische Komponente. Im öffentlichen Diskurs wird ‚Migrationshintergrund‘, wie oben dargelegt, eher in einem ethnisch-rassistischen Sinne, „synonymisch mit sichtbaren Minderheiten“ (Aced 2016: 207) verwendet.

(i) Im Material sind die Strategien der Unterscheidung von Menschen mit und Menschen ohne ‚Migrationshintergrund‘ bzw. ‚Migrationserfahrung‘ häufig *ordnend*. Sie umfassen:

Binarisierung: Wie bereits erwähnt, wird zwischen ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ und ‚Deutschen‘ häufig ethnisch und dichotom unterschieden. Vereinzelt ist diese Differenz in den Interviews expliziter ethnisch-rassistisch ausgerichtet. Ein Autor stellt entlang phänotypischer Merkmale eine klare Differenz zwischen ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Weißsein‘ her. Er sagt, er habe keinen ‚Migrationshintergrund‘, sondern sei ein „klassischer weißer Mann“ (17) und lacht dabei. Jenseits der ironischen Selbstrelativierung sagt er also, dass er Menschen, denen er einen ‚Migrationshintergrund‘ zuschreibt, als ‚nicht weiß‘ und ‚nicht klassisch‘ liest. Mit dem Lachen entschärft er dies und lässt vielleicht durchblicken, dass er sich der Brisanz seiner Aussage (aus postkolonialer Sicht) bewusst ist. Trotzdem greift er auf diese

⁷⁹ Die Bildungsmedienmacher:innen verwenden die Begriffe häufig synonym, weshalb ich sie in der Analyse auch nicht getrennt betrachte.

Art von Unterscheidung zurück und stabilisiert sie. Ähnlich gehen die vorhin erwähnten Interviewten vor, die ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ und ‚Deutsche‘ zögerlich und zugleich binär voneinander unterscheiden (2: 45; 4: 55 und 59).

Quantifizierung: Interviewte zitieren Statistiken, in denen die Anzahl von Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ in der Bevölkerung erfasst wird (13a: 206), sie beziehen sich auf Schulklassen, in denen „nur“ (14: 46) Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ vertreten sind, sprechen von „hohen Anteilen“ (14: 19) von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ in Städten oder Schulen und von entsprechenden Zahlen, die in letzter Zeit „noch gestiegen“ (14: 21) sind. Zudem nennen sie genaue Prozentsätze von migrantisch gelesenen Menschen an Universitäten (9: 19), in der Gesellschaft (2: 32) und in Klassen (5: 127), wo es manchmal „100 Prozent Migration“ (13b: 26) gibt.

Kategorisierung: Zu den ordnenden Strategien kommt eine hinzu, die sozusagen ‚unterhalb‘ der Unterscheidung ‚Menschen mit versus Menschen ohne Migrationshintergrund‘ operiert. Die Interviewten kategorisieren unterschiedliche ‚Arten‘ von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘. Sie differenzieren zwischen einem ‚sichtbaren‘ und einem ‚nicht sichtbaren‘ ‚Migrationshintergrund‘ oder zwischen einem, der den Träger:innen ‚wichtig‘ ist, und einem, der ihnen ‚nicht wichtig‘ ist. So spricht der Autor B14 von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘, denen man dies (nicht) ansehe (21). Der Herausgeber B9 differenziert zwischen „Menschen, die sagen, ‚wir [haben] Migrationshintergrund [...]‘, aber das gar nicht wichtig finden“ und Menschen, „für die das ein wichtiger Teil ihrer Identität ist“ (19). An Universitäten und Schulen „sieht“ man dem Herausgeber zufolge „ja meistens immer eher so, sag ich mal türkischen, islamischen Migrationshintergrund“, aber es gibt viele Studierende, „die aus Polen kommen [...] und denen das auch wichtig ist“ (ebd.) – hier wird wahrscheinlich impliziert: auch wenn man diesen Studierenden ihren ‚Migrationshintergrund‘ nicht ‚ansieht‘.

Fragt man weiter nach den Implikationen dieser ordnenden Strategien, so lässt sich feststellen, dass sie in einer nicht sehr klaren Materie Klarheit schaffen (wollen). Wie oben erwähnt, sind staatsbürgerliche Differenzen in der Regel per se binär: Entweder man besitzt den Pass eines Landes oder nicht; entweder man hat seinen Hauptwohnsitz in einem Land oder in einem anderen. Ethnische Kategorien sind per se nicht dermaßen eindeutig, denn eine Zweitsprache kann man auf Erstsprachniveau sprechen, sodass nicht ohne Weiteres erkennbar ist, zu welcher Sprache man ‚eigentlich gehört‘, und umgekehrt kann der Beherrschungsgrad einer Erstsprache zu wünschen übrig lassen. Außerdem sind manche Menschen nicht eindeutig *einer* Herkunftssprache zuordenbar. ‚Herkunft‘ in ethnischem Sinne ist per se auch nicht eindeutig.

Mittels Binarisierung werden jedoch uneindeutige ethnische Verhältnisse vereindeutigt: Entweder man hat einen ‚Migrationshintergrund‘ *oder* man hat eine ‚deutsche Herkunft‘.⁸⁰ Beim Quantifizieren kommt noch stärker eine machtvolle Position des:der Betrachtenden zum Tragen, von der aus die ‚Anderen‘ als Objekte im nationalen Raum (vgl. Hage 1998: 28) ‚gezählt‘ werden. Und auch die Strategie der Kategorisierung ist ordnend, selbst wenn sie anders ausgerichtet zu sein scheint als die ersten beiden Strategien. Die Dichotomie ‚Menschen mit versus Menschen ohne Migrationshintergrund‘ wird hier etwas aufgeweicht, indem innerhalb der erstgenannten ‚Gruppe‘ Heterogenität konstruiert wird. Gleichbleibend ist aber die Dichotomie ‚Wir/die Anderen‘ und die machtvolle Betrachterposition der Sprechenden im nationalen Raum. Ganz gleich, wie vielfältig die ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ sind – sie unterscheiden sich binär von ‚Menschen ohne Migrationshintergrund‘.

Interessant ist, dass manche Interviewte die Anwesenheit von Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ in Deutschland gleichzeitig als ‚besonders‘ und – wie der Autor B14 sagt – als „völlig normal“ (21) betrachten. Aus ihrer Sicht „gehören“ diese Menschen „einfach dazu“ (ebd.), und Heterogenität muss man „bei uns [...] nicht lange suchen“ (9: 38). Im Laufe des Kapitels gebe ich weitere Beispiele dafür, wie und wozu diese bemerkenswerte Gleichzeitigkeit von ‚völlig normal‘ und ‚nicht völlig normal‘ aufrechterhalten wird und mit welchen Implikationen.

(ii) Im Folgenden arbeite ich vier Strategien heraus, die gerade *nicht* Klarheit schaffen. Sie stellen Differenz her, indem sie unterschiedliche Kategorien miteinander *verwechseln*.

Gleichsetzung: Wenn sie über mangelhafte Deutschkenntnisse der Schüler:innen spricht, setzt eine Redakteurin „Austauschschüler“ und Klassen mit „sehr hohem Migrationsanteil“ (24) gleich. Letztere Kategorie bedeutet, wie sich aus dem Kontext ihrer Aussage ergibt, ‚mit sehr hohem Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund‘. In Bezug auf fehlende Sprachkenntnisse im Deutschen stellt die Redakteurin also Gleichheit her zwischen einerseits ausländischen Schüler:innen, die für einen begrenzten Zeitraum in Deutschland zur Schule gehen, und andererseits Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘, die schon immer oder schon lange deutsche Schulen besucht haben. In einem weiteren Abschnitt, in dem es ebenfalls um „sprachliche Schwierigkeiten“ geht, stellt sie „Migrationskinder, also [...] Kinder mit Migrationshintergrund“ und „Jugendliche [...], die in Willkommensklassen unterrichtet werden“ (3), abermals undifferenziert auf eine Stufe. Auf diese Weise werden unterschiedliche ‚Andere‘ gleichgesetzt. Dies hat zur Folge, dass die Konturen der ‚Nicht-Anderen‘, über die die Interviewte nicht spricht, deutlicher werden. Die

⁸⁰ Man kann aber auch beides gleichzeitig haben: eine ‚deutsche Herkunft‘ und einen ‚Migrationshintergrund‘ (s. weiter unten die Strategie der ‚Relativierung‘).

‚Nicht-Anderen‘ sind hier jene, die weder in Willkommensklassen unterrichtet werden, noch einen ‚Migrationshintergrund‘ haben. Fixiert wird zudem die Norm der Nationalsprache, an der die sprachliche Fremdheit unterschiedlicher ‚Anderer‘ gemessen wird.

Ferner werden staatsbürgerliche bzw. ethnische Differenzkategorien miteinander vermengt, wenn beispielsweise ‚Migrantin‘, ‚Türkin‘ und ‚türkischstämmig‘ (13ab: 121–122) synonym verwendet werden. Die Aussage wurde in einem Doppelgespräch getroffen, im Kontext der Frage, inwiefern Heterogenität bei der Rekrutierung von Schulbuchautor:innen generell eine Rolle spielt. Beide Schulbuchmacherinnen sind sich begrifflich einig. Dabei bezieht sich der erste verwendete Begriff (‚Migrantin‘) in der Theorie auf eine Wanderung, der zweite (‚Türkin‘) heute eher auf Staatsbürgerschaft, der dritte (‚türkischstämmig‘) auf Ethnie. Räumlich von ‚woanders‘ ‚hierher‘ gekommen zu sein, eine ‚andere‘ Staatsangehörigkeit zu besitzen und eine ‚andere‘ Abstammung zu haben, stehen hier auf derselben Stufe. Das Verbindende – kann man vermuten – ist das ‚Fremde‘ im Unterschied zum ‚Nicht-Fremden‘.

Ähnlich äußert sich der Autor B1 zur Frage nach Heterogenitätskriterien bei der Personalrekrutierung, wenn er sagt, „Minderheit [...] im Sinne von [...] Ausländern haben wir [im Team], glaube ich, gar keine“ (118). Indem er auf dem Titelblatt eines Schulbuchs auf einen Namen zeigt, fügt er hinzu: „[Name] wäre noch die, die den größten Migrationsnamen hat“ (ebd.). Der Interviewte illustriert also die Oberkategorie ‚Heterogenität‘ aus der Leitfadenfrage (s. oben) mit der Unterkategorie ‚Minderheit‘. Dabei wären beides Wörter, die nicht zwangsläufig natio-ethno-kulturell zu lesen sind, der Interviewte liest aber beides natio-ethno-kulturell. Er illustriert die Kategorien ferner mit der Unter-Unterkategorie ‚Ausländer‘, also mit einer staatsbürgerlichen Kategorie, und ergänzt dies mit dem Hinweis auf den ‚Migrationsnamen‘, also auf einen Namen, der ‚fremd‘ klingt, auch wenn dessen Trägerin vermutlich deutsche Staatsbürgerin ist. ‚Heterogen‘ bedeutet hier ‚Ausländer:in‘, ‚Migrant:in‘ und vermutlich auch ‚ethnisch fremd‘, auf alle Fälle aber ‚Non-Mehrheit‘. Natio-ethno-kulturelle Differenz wird dabei konsequent als ‚nicht einheimisch‘ konstruiert, obwohl es im deutschen Raum schon immer autochthone ethnische Andersheit gegeben hat. ‚Minderheiten‘ und ‚nicht-deutsch klingende Namen‘ werden somit in den Bereich des Auslands ‚ausgelagert‘. Durch derartige Gleichsetzungen entsteht eine Kumulation von Fremdheit bei den ‚Anderen‘ und eine Kumulation von Nicht-Fremdheit beim ‚Wir‘.

Vererbung: In einem weiteren Gespräch fällt auf, dass in Deutschland geborene Schüler:innen als natio-ethno-kulturell ‚fremd‘ gelesen werden, selbst wenn die Migration ihrer Familien aus dem Ausland mehrere Generationen zurückliegt (und die formelle Definition des ‚Migrationshintergrunds‘ also vielleicht auf sie nicht zutrifft). Eine Interviewte, die selbst zugewandert ist, spricht darüber, wie sie in Bildungsmedien einen Lebensweltbezug für ihre Adressat:innen herstellt. Sie erläutert dies am Beispiel eines Schulbuchkapitels, in dem es um Familiengeschichten von Schüler:innen geht,

die aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, und dann erzählen sie erstmal: „Also wo komme ich her, wo kommen meine Mitschüler her, welche Sprachen werden in der Klasse gesprochen?“ Dann werden Interviews geführt. Und genau, ein türkischer Junge zum Beispiel interviewt seinen Opa: „Wann sind wir nach Deutschland gekommen? Warum?“ und so weiter. Und die deutsche Schülerin dann ihre Mutter. Und da gibt es so Familiengeschichten, „wo komme ich her?“ und so weiter. Dann wird zum Beispiel das Thema Dazugehören thematisiert, [...] dass zum Beispiel sieben Schüler aus sieben unterschiedlichen Ländern in einer Klasse unterrichtet werden. Und eine Schülerin erzählt über ihre Erfahrungen, wie es damals war, als sie noch nicht so gut Deutsch konnte (50).

Abgesehen davon, dass hier ‚Kulturkreis‘ und ‚Land‘ gleichgesetzt werden,⁸¹ fällt in der Passage auf, dass das Bewegungsverb ‚kommen‘ fünf Mal verwendet wird. Das Zitat kann auch inklusiv verstanden werden, und ist angesichts der Positionierungen dieser Interviewten im gesamten Gespräch sicherlich so intendiert: Jeder Schüler und jede Schülerin, einschließlich der ‚Deutschen‘, ‚kommt‘ irgendwoher, was ein normalisierendes Moment bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz beinhaltet. Die Interviewte selbst zeigt im gesamten Interview, vielleicht auch dank ihrer eigenen Migrationserfahrung, einen besonders affirmativen Umgang mit dem Thema ‚Hierherkommen‘, gleichzeitig essenzialisiert sie. Wenn sie von einem ‚türkischen Jungen‘ spricht, der seinen Großvater fragt, „[w]ann sind wir nach Deutschland gekommen?“, transferiert sie die Migrationserfahrung des Großvaters auf den in Deutschland geborenen Jungen. Obwohl der Junge also ‚von hier‘ ist, ‚erbt‘ er das ‚Hierherkommen‘ der Vorfahren und zählt sich in der Darstellung der Interviewten zu einem ‚Wir‘, das langfristig migrantisch bleibt. Aus einem in der Zeit zurückliegenden Ereignis wird so ein aktuelles gemacht, die Migrationserfahrung der Herkunftsfamilie wird verewigt. Der Junge wird trotz der Tatsache, dass er faktisch aus Deutschland ‚kommt‘, natio-ethno-kulturell als ‚Fremder‘ konstruiert, während die Schülerin, die ihre Mutter interviewt, fraglos als ‚deutsche Schülerin‘ gilt. Sie *kommt schon immer* aus dem nationalen Raum, in den der Junge (durch seinen Großvater) *erst in jüngerer Zeit dazugekommen ist*. In der Beziehung der beiden zum ausschlaggebenden, einen nationalen Raum entsteht ein hierarchischer Machtunterschied: Dieser Raum – in dem man darüber hinaus ‚normalerweise‘ Deutsch ‚gut können muss‘, wie aus der letzten Zeile des Zitats hervorgeht –, wird als Maßstab für das Abweichende stabilisiert.

Expertisierung: Verwechslung findet drittens statt, wenn Nationsandere aufgrund ihrer ‚Andersheit‘ eine Expert:innenrolle zugewiesen bekommen. ‚Migrationshintergrund‘ wird im Material gelegentlich mit einem Knowhow verbunden, zu dem Menschen ohne ‚Migrationshintergrund‘ nur schwerlich Zugang zu haben scheinen. Im Gespräch mit der eben erwähnten Schulbuchmacherin zum Beispiel geht es viel um ihre eigene Akkulturationserfahrung in Deutschland, aus der sie ein Knowhow

81 ‚Kultur‘ wird als ‚Nationalkultur‘ verstanden (vgl. Ullrich/Lücke 2014: 10).

für ihre Arbeit ableitet. Da sie in ihren ersten Jahren in Deutschland Schwierigkeiten gehabt habe, sich auf Deutsch auszudrücken, und die Schwierigkeiten mit viel Anstrengung überwunden habe, wisse sie jetzt, „wie es sich anfühlt [...], mit diesem Problem konfrontiert zu sein“ (24). Deshalb sei sie motiviert, diese Erfahrung in ihre Arbeit einfließen zu lassen.

Hier werden also aus der eigenen Migration ein bestimmtes Wissen, ein Verständnis auch auf emotionaler Ebene und ein spezifisches Engagement im Umgang mit Vielfalt abgeleitet. Diese Eigenschaften, scheint die Interviewte anzudeuten, bringt man insbesondere dann mit, wenn man selbst ‚migrantisch‘ ist. Sie sind nicht allgemeine, (post-)migrationsgesellschaftliche Kompetenzen, die alle gleichermaßen beherrschen könnten.

Gleichzeitig berichtet die Interviewte retrospektiv von ihrer ‚Metamorphose in die Aufnahmegesellschaft‘, einem Aspekt, der auch später Gegenstand meiner Analyse sein wird (s. Abschnitt „Wer transformiert sich...?“). Das nicht Gesagte, ‚Selbstverständliche‘ ist, dass es die Zugewanderten sind, die sich (zu) transformieren (haben), um weniger ‚fremd‘ zu sein. Nicht explizit genannt, aber machtvoll, ist auch die Norm der Nationalsprache, in die sich ‚Anderer‘ einzugliedern haben.

Auch weitere Beispiele im Material verdeutlichen, dass jenen Personen, die als natio-ethno-kulturell ‚anders‘ betrachtet werden, aufgrund ihrer ‚anderen‘ Zugehörigkeit ein Wissen zugeschrieben wird, zu dem ‚Deutsche‘ nur bedingt Zugang haben. So erzählen die Redakteurin B13a und die Autorin B13b von jener ‚türkischstämmigen‘ Mitarbeiterin, die alternativ auch als ‚Migrantin‘ und ‚Türkin‘ bezeichnet wird. Diese Mitarbeiterin habe in Bezug auf sprachfördernden Unterricht eine bestimmte „Expertise“, kenne spezifische sprachliche „Stolpersteine“ und könne „die Probleme“ der Schüler:innen nachvollziehen, die (noch) nicht gut Deutsch sprechen (121–128). Ein Redaktionsleiter argumentiert seinerseits, dass Schulbuchautor:innen in den Teams die neue, von Diversität geprägte Lebenswelt der Schüler:innen nur sehr schwer einschätzen könnten, „weil [sie] selber keinen Migrationshintergrund, sondern [...] eine deutsche Herkunft“ (2: 45) hätten. In diesem letztgenannten Beispiel bemüht sich die Mehrheit, zugespitzt formuliert, der Minderheit gerecht zu werden, *kann* es aber nicht (oder zumindest nicht ohne Anstrengung). Es fällt insgesamt auf, wie deutlich Menschen ohne ‚Migrationshintergrund‘ von der Lebenswelt derer, die einen haben, abgeschnitten zu sein scheinen.

Personalisierung: Eine weitere Positionierungsaktivität in Bezug auf migrantisch gelesene Personen stellt die Personalisierung in Zusammenhang mit einer bestimmten Nationalgeschichte dar. Auch in diesem Fall wird zwischen Menschen mit und Menschen ohne ‚Migrationshintergrund‘ differenziert. Interviewte setzen dabei das, was sie als ‚Migrationshintergrund‘ bezeichnen, mit einer entsprechenden *Nationalgeschichte* gleich. Sie schreiben Menschen nicht nur einen ‚fremden‘ Status zu, sondern verknüpfen diesen mit einem historischen Narrativ, das mit großer Selbstverständlichkeit national gerahmt wird. Auf eine non-kohärente Art und Weise tut dies der Autor B1. Er spricht über eine aus seiner Sicht wünschenswerte „Ausweitung“

(98) des national ausgerichteten Geschichtsunterrichts in Deutschland. In der Interviewpassage thematisiert er dann einerseits die Gefahr von Personalisierungen, indem er Ansätze kritisiert, bei denen „die türkischen Schüler [...] jetzt zwei Stunden lang die türkische Geschichte machen [dürfen]“. Dies sei „problematisch“, weil Schüler:innen „dann eben wieder als Türken dastehen“ (ebd.). Er argumentiert aber gleichzeitig, dass die Klassen heutzutage sehr heterogen zusammengesetzt seien und es eine „Fülle von Nationalgeschichten“ unter den Lernenden gebe, die von „Zentralafrika [sic!] bis Südkorea reichen können“ (ebd.). In ein und demselben Interviewabschnitt kritisiert er also Personalisierungen und nimmt sie selbst vor. Gestärkt wird somit nicht nur die ‚Fremdheit‘ bestimmter Schüler:innen, sondern vor allem die Kategorie ‚Nation‘: In einer Welt der Nationen ist jede Person einer Nation und einer *Nationalgeschichte* zuordenbar.

Stellt man nun die Frage, wozu Verwechslungen in Form von Gleichsetzungen, Vererbungen, Expertisierungen oder Personalisierungen subtil dienen, so liegt der Schluss nahe, dass infolge all dieser Strategien der Fremdheitsgrad der ‚Anderen‘ steigt bzw. verstetigt wird. Verwechslungen zwischen unterschiedlichen Kategorien wie Migrationserfahrung, ausländische Staatsangehörigkeit, ‚andere‘ ethnische Zugehörigkeit, Wanderung in der Familienbiografie, Sonderwissen und Nationalgeschichte geschehen entlang des gemeinsamen Nenners ‚Fremdheit‘ in Relation zur ‚Non-Fremdheit‘. Die unterschiedlichen ‚Fremdheiten‘ potenzieren sich gegenseitig und machen ‚Fremde‘ sozusagen ‚noch fremder‘ oder ‚erst recht fremd‘.

Aus der Kumulation von Fremdheit bei den ‚Anderen‘ geht sodann ein gestärktes nicht-fremdes ‚Wir‘ hervor. Bei der Gleichsetzung bleibt in den obigen Beispielen der Standard der deutschen Nationalsprache, an dem Fremdheit gemessen wird, unhinterfragt. Bei der Vererbung der Migrationserfahrung wird die Norm der Nicht-Migration gestärkt; zudem scheint der deutsche nationale Raum manchen *schon immer*, anderen *nicht schon immer* zu gehören. Bei der Expertisierung wird das Wissen besonders, das Vielfalt betrifft, sodass jenes Wissen zur Norm wird (oder die Norm bleibt), das keinen Vielfaltsbezug hat. Und bei der Personalisierung sind alle Geschichten fraglos *national*, und davon sind manche ‚fremd‘ und *eine* ‚nicht-fremd‘.

Es kommt im Übrigen nur ein Mal im Interviewmaterial vor, dass die gängige Verwechslung des fremden ‚kulturellen Hintergrunds‘ mit dem ‚Migrationshintergrund‘ dekonstruiert wird. Dies tut der Redaktionsleiter B2, wenn er ‚kulturellen Hintergrund‘ auf den deutschen Föderalismus bezieht und mit unterschiedlichen Bundesländern innerhalb Deutschlands assoziiert. Auf die Frage nach der Zusammensetzung von Autor:innen-Teams nach Diversitätskriterien antwortet er:

Also tatsächlich [...], wenn wir Autoren suchen, dann suchen wir in den Lehrerkollegien der Bundesländer, für die wir gerade arbeiten, und wenn das ein Buch für Bayern ist, dann sollten da möglichst viele bayerische Autorinnen und Autoren darin sitzen, also das ist, (lacht) das ist der kulturelle Hintergrund, den die haben sollen (48).

Das Lachen, mit dem er seine Aussage begleitet, signalisiert vielleicht, dass der Interviewte ein ethnisiertes Verständnis von ‚kulturellem Hintergrund‘ als naheliegend betrachtet, es aber ablehnt. Die ‚fremde Kultur‘ findet sich hier folglich auch einmal innerhalb der nationalen Grenzen. Dies scheint derart unüblich zu sein, dass es beim Sprecher selbst Ironie hervorruft. Trotz der ironischen Relativierung wird die Herstellung ethnischer Differenz jedoch hier außer Kraft gesetzt und es bleibt nicht mehr wie oben bei oberflächlicher, geringfügiger Fragilisierung ethnischer Kategorien.

(iii) War bisher die Rede von Strategien der Herstellung von Andersheit, so geht es im Folgenden um Aussagen über das ‚Wir‘. Diese Aussagen sind nicht derart ‚eindeutig‘ und werden aus einer nicht so gehobenen Machtposition heraus getroffen wie die ordnenden. Sie erzeugen auch nicht dermaßen klar Fremdheit und Nicht-Fremdheit wie die verwechselnden. Diese Strategien sind *suchend*.

Relativierung: Non-kohärent wird in den Interviews ausgehandelt, inwiefern Flucht und Vertreibung im Kontext des Zweiten Weltkriegs als ‚Migration‘ betrachtet werden können bzw. ausschlaggebend für das Vorhandensein eines ‚Migrationshintergrunds‘ sind. Anders als bei der Binarisierung, wo ‚Migrationshintergrund‘ und ‚deutsche Herkunft‘ sich gegenseitig auszuschließen schienen (s. oben), ist es nun unsicher, ob man nicht doch auch beides haben kann: einen ‚Migrationshintergrund‘ *und* eine ‚deutsche Herkunft‘. Dabei sprechen die Interviewten über ihre Familienbiografien, die sie in sieben von 17 Fällen mit Flucht und Vertreibung in Verbindung bringen. Oftmals kommt ein relativierendes ‚aber‘ zum Einsatz. Auch dies ist schon in der offiziellen Definition des ‚Migrationshintergrunds‘ vorgegeben, die Vertriebenen wörtlich (gemäß dem Bundesvertriebenengesetz) „einen gesonderten Status“ zuweist. Sie zählen zusammen mit ihren Nachkommen „nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ (Statistisches Bundesamt o. J.: Migrationshintergrund). Trotzdem sind Flucht und Vertreibung Wanderungen, und es stellt sich die Frage, wie diese Wanderungen in meinen Interviews von solchen unterschieden werden, die fraglos als ‚Migration‘ gelten.

Ein einziger Interviewter setzt die Vertreibung seiner Familie aus einem Territorium, das vor dem Zweiten Weltkrieg zum Deutschen Reich gehörte, eindeutig mit ‚Migration‘ gleich (6: 16). Alle anderen Interviewten sagen es *und* entschärfen es. Beispielsweise sind die Vorfahren eines Herausgebers Vertriebene, „*aber* das liegt ja nun ein wenig zurück“ (25). Damit signalisiert der Interviewte vielleicht, dass dieses zeitlich lange zurückliegende Ereignis für ihn oder für das Interview keine Relevanz mehr hat, vielleicht aber auch, dass der ‚Migrationshintergrund‘ im heute üblichen Verständnis ein Phänomen neueren Datums darstellt.

Zögerlich antwortet auch ein Redakteur auf die Frage nach seinem biografischen Verhältnis zu Migration:

Ich könnte jetzt antworten/ich kann antworten, dass ich aus einer Migrantenfamilie komme, denn meine Mutter ist eine Vertriebene, die aus [einem ehemaligen Teil des

Deutschen Reichs] nach dem Krieg in das [Gebiet in Deutschland] vertrieben worden ist, und insofern habe ich, wenn man so will, einen Migrationshintergrund (14).

Der Redakteur lässt hier durchblicken, dass er sich nicht sicher ist, inwiefern er Flucht und Vertreibung als Migration(shintergrund) definieren kann bzw. inwiefern sein Verständnis von Vertreibung als Migration von der Interviewerin geteilt wird. Seine Selbstdefinition als Sohn einer Migrantenfamilie hängt wörtlich davon ab, ‚ob man es so will‘ – die Selbstdefinition ist also nicht eindeutig, sondern relativ.

Der Produzent digitaler Bildungsmedien B12 gibt eine ausführlichere Antwort auf die Frage nach seinem Bezug zu Migration. Dabei verbindet er mit ‚Migration‘ sowohl die Vertreibung in den 1940er Jahren aus ehemals deutschen Territorien als auch die Zuwanderung russlanddeutscher Spätaussiedler:innen nach Deutschland, allerdings tut er dies auf unterschiedliche Art und Weise. Er beschreibt sich selbst zunächst als ‚Migrantenkind in der ersten Generation‘ (15), da ein Elternteil vertrieben worden sei, fügt aber entschärfend hinzu ‚also zählt ja nicht‘ und begleitet seine Aussage mit einem Lachen. Wenn er dann wiederum von seinem beruflichen Bezug zu Migration berichtet, erwähnt er, diesmal ohne Umschweife, dass er ein ‚Projekt mit Russlanddeutscher Kulturgeschichte‘ (ebd.) gemacht habe. Er illustriert also hier den Oberbegriff ‚Migration‘ mit der Unterkategorie ‚russlanddeutsch‘. Damit repliziert er einerseits die offizielle Definition des ‚Migrationshintergrunds‘, die besagt, dass Flucht und Vertreibung im Kontext des Zweiten Weltkriegs nicht als ‚Migrationshintergrund‘ gelten, (Spät-)Aussiedler:innen (in diesem Fall: Russlanddeutsche) jedoch als Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ zählen. Interessant ist aber, dass er sich selbst zunächst eben doch als ‚Migrantenkind‘ bezeichnet, um sich sofort wieder davon zu distanzieren (parasprachlich durch das Lachen und verbal durch die Aussage ‚also zählt ja nicht‘). Er oszilliert also in der Frage, inwiefern er sich einen ‚Migrationshintergrund‘ zuschreiben möchte oder kann; er legt sich nicht fest, sondern bedient sich bestimmter Kategorien, die er zugleich relativiert; seine Positionierung ‚changiert‘ (Wrana 2015: 134).

Was insgesamt auffällt, ist, dass der ‚Migrationshintergrund‘ der ‚Wir‘-Gruppe hier suchend hergestellt wird, während der ‚Migrationshintergrund‘ der ‚Anderen‘ so eindeutig zu sein schien, dass er in streng ordnenden Strategien sortiert, gezählt und kategorisiert werden konnte. Auch die Machtposition der Sprechenden ist fragiler. Sprachen sie von ‚Anderen‘ mit großer Bestimmtheit, so sprechen sie von sich weniger dezidiert. Die gleichen Kategorien, die in Bezug auf ‚Anderer‘ Klarheit schaffen, greifen in Bezug auf das ‚Wir‘ nicht mehr ganz. Grenzen, die eindeutig zu sein schienen, entpuppen sich als fließend. Standen sich bei den verwechselnden Strategien kumulierte Fremdheit und nationale Nicht-Fremdheit gegenüber, so ist hier ein wenig Fremdheit Teil des nationalen ‚Wir‘.

Nuancierung: Ein Interviewter in leitender Position assoziiert ‚Migrationshintergrund‘ mit einer Wanderungsbewegung nicht nur zwischen Staaten, sondern zusätzlich zwischen unterschiedlichen ‚Kulturräumen‘. Innerhalb ein und desselben ‚Kul-

turraums‘, gibt er zu verstehen, könne man nicht ‚wirklich‘ von ‚Migrationshintergrund‘ sprechen. Dies führt er darauf zurück, dass ‚echter Migrationshintergrund‘ oftmals mit Ablehnung durch die Aufnahmegesellschaft einhergeht. Er erzählt von seinem mehrjährigen Aufenthalt in den USA, wo er zwar „einen Migrationshintergrund“ hatte – allerdings kam er als Deutscher „aus dem gleichen Kulturraum“, und gegenüber Deutschen sei man in den USA „unglaublich tolerant“. Daraus schließt er: „Also insofern wäre das ein bisschen hoch gegriffen, wenn ich da von Migrationshintergrund sprechen würde“ (37). Diese Strategie sorgt dafür, dass die oben hergestellte, klare Unterscheidung von ‚Menschen mit versus Menschen ohne Migrationshintergrund‘ ausdifferenziert wird. Hier sind es nicht mehr nur die ‚Anderen‘, die einen ‚Migrationshintergrund‘ haben, sondern der Interviewte schreibt ihn sich als (zeitweise) Ausgewanderter selbst zu. Allerdings tut er dies vorsichtig, um sich nicht vollständig auf eine Stufe mit jenen zu stellen, die Diskriminierung aufgrund von ‚Migrationshintergrund‘ erfahren, und ihnen dadurch unrecht zu tun. Seine Strategie lockert die ‚Ordnung‘ auf, läuft allerdings auch darauf hinaus, dass das ‚migrierende Selbst‘ privilegiert und die ‚wirklich Anderen‘ prekär konstruiert werden.

Ähnlich gestaltet es sich, wenn entlang der Kategorien ‚erzwungene versus freiwillige Migration‘ nuanciert wird und ‚echte‘ Migration mit unabwendbaren Ereignissen wie Krieg in Verbindung gebracht wird. Beispielsweise bezeichnen manche Interviewte ihren Umzug innerhalb Deutschlands zwar als Migration, fügen aber hinzu, dass dies mit einer erzwungenen Migration etwa im Kriegskontext nicht vergleichbar sei. Somit verstehen sie als ‚echtere‘ Migration eine zwischenstaatliche, durch höhere Gewalt verursachte Wanderungsbewegung und stufen andere Formen von freiwilligen, konfliktlosen, karrierebedingten oder auch innerstaatlichen Wanderungsbewegungen als abgeschwächte Formen von Migration ab. So erzählt der Autor B6, dass er aufgrund seines Berufs „sehr häufig umgezogen“ sei. Er könne sich „überall relativ schnell einleben“ und praktiziere eine „nomadische Lebensweise“, die allerdings „mit einer Flucht aus einer großen Not heraus“ nicht vergleichbar sei und „eine selbstgewählte Migration eigentlich“ (16) darstelle. Auch der Herausgeber B8 berichtet, dass seine Familie aus einer Region Deutschlands in eine andere gezogen sei, und präzisiert, „insofern war es auch eine Migration, aber keine so ausgeprägte“, zudem „eine bewusste Entscheidung“. „Anders“ sei es für ein Mitglied seiner Familie, das „sozusagen so einen [...] Vertriebenenhintergrund“ (13) habe.

Bei der analytischen Einordnung dieser Äußerungen muss der zeitliche Kontext, in dem sie entstanden sind, berücksichtigt werden: Zum Zeitpunkt der Interviews (2018–2019) war die öffentliche Diskussion um den „langen Sommer der Migration 2015/2016“ (Bock/Macdonald 2019: 25) infolge des Kriegs in Syrien noch nicht ausgeklungen. Möglicherweise nimmt ‚Migration aufgrund höherer Gewalt‘ auch aus diesem Grund viel Raum in den Interviews ein. Vielleicht spielen die Interviewten aber auch darauf an, dass sie ihre eigene, privilegierte Situation reflektieren. Ein

kosmopolitischer Lebensstil und berufs- oder studienbedingte Umzüge sind mit Flucht im Kriegskontext eben nur bedingt vergleichbar. Die Tendenz, die nichtsdestotrotz in diesen Interviews festgestellt werden kann, ist aber, dass privilegierte Migration eher in Selbstbeschreibungen zu finden ist als in der Darstellung der Nationsanderen. Diesen Menschen werden tendenziell prekäre Migrationserfahrungen zugeschrieben.⁸²

Zwischenfazit

Zum Abschluss dieses Unterkapitels kann festgehalten werden, dass ‚staatsbürgerliche‘ und ‚ethnische‘ Differenzkategorien sich häufig überschneiden. Während Unterschiede staatsbürgerlicher Art unumwunden bedient werden und wenige Worte ausreichen, um die aus Nationen bestehende Welt zu fixieren, zögern die Interviewten, wenn sie ethnische Kategorien verwenden. Dies kann auf ihre Sensibilität hinsichtlich problematischer Seiten ethnisch hergestellter Differenz hindeuten. Die Zögerlichkeit schwächt die ethnischen Kategorien jedoch nur geringfügig.

Normalität wird jedenfalls nicht nur beiläufig hergestellt und Abweichung nicht nur unmissverständlich (vgl. Mecheril/Shure 2015: 109). Vielmehr erfolgt die Konstruktion von Andersheit, aber auch von Nicht-Andersheit *gleichzeitig* dezidiert *und* ringend. Dezidiert sind die Konstruktionen vor allem dann, wenn es um den geografischen und politischen Rahmen geht, in dem sich Interviewte verorten. Dieser ist in den meisten Fällen der deutsche Nationalstaat. Zudem konstruieren sie die ‚Wir‘-Gruppe mit bemerkenswerter Selbstverständlichkeit als ‚sesshaft‘ und als ‚Aufnahmegesellschaft‘ für Zuwanderung. Auch sprechen sie über ‚Nationsandere‘ aus einer Position der fraglosen nationalen Zugehörigkeit, von der aus sie die Migration der ‚Anderen‘ wahrnehmen. Dies sind noch keine Bewertungen, sondern ‚wertfreie‘ Gegenstandskonstruktionen – und doch gibt es in diesen Gegenstandskonstruktionen eine beachtlichen Eindeutigkeit und ein starkes Machtgefälle.

Überlappungen theoretisch unterschiedlicher Differenzkategorien sowie Zwischennuancen zeigen sich im Umgang der Interviewten mit Kategorien wie ‚Migrationserfahrung‘ und ‚Migrationshintergrund‘. Die Praktiken des Unterscheidens umfassen zum einen *ordnende* Strategien:

- *Binarisierung*, wobei Nationsandere unter ethnischem Aspekt unumwunden besondert und vereindeutigt werden;
- *Quantifizierung*, wobei sie als Objekte im nationalen Raum machtvoll ‚gezählt‘ werden;
- und *Kategorisierung*, wobei ‚Andere‘ zwar in sich heterogen, aber in Relation zum ‚Wir‘ eindeutig ‚anders‘ konstruiert werden.

⁸² Dies stellt im Übrigen Marcus Otto (2018a) in Bezug auf Schulbuchdarstellungen fest, in denen migrierte Expert:innen, Manager:innen, Studierende nicht vorkommen (vgl. 224).

Strategien der *Verwechslung* laufen darauf hinaus, dass sich unterschiedliche Kategorien von Andersheit überlappen, sodass die Fremdheit der ‚Anderen‘ insgesamt kumuliert und eine homogene, national gerahmte Non-Fremdheit zur Norm wird.

- Mittels *Gleichsetzung* überlappen sich u. a. ethnische und staatsbürgerliche Andersheit;
- *Vererbung* trägt dazu bei, dass Zuwanderung biologisiert wird;
- *Expertisierung* impliziert, dass ‚Non-Andere‘ keinen Zugang zu Wissen über ‚Vielfalt‘ haben, dass also ‚Vielfalt‘ einen Sonderexpertisebereich der ‚Anderen‘ darstellt;
- und *Personalisierung* macht die Geschichten von Menschen zu Geschichten von Nationen bzw. ‚andere Menschen‘ zu Vertreter:innen ‚anderer Nationen‘.

Bezeichnenderweise kommt es ein einziges Mal im Interviewmaterial vor, dass ‚kultureller Hintergrund‘ nicht in ethnischen Kategorien, sondern als innernationale, regionale Vielfalt konstruiert wird. Dies scheint für den Sprecher selbst derart unüblich zu sein, dass er seine Aussage mit einem Lachen begleitet. Nichtsdestotrotz setzt er in diesem kurzen Moment ethnische und nationale Herstellung von Fremdheit außer Kraft.

Suchende Strategien werden – anders als die bisher erwähnten – vor allem beim Sprechen über das ‚Wir‘ eingesetzt. Sie umfassen

- *Relativierungen*, bei denen Interviewte sich selbst Wanderungsbezüge zuschreiben, dies aber gleichzeitig mit einem ‚aber‘ einschränken. Dies wirkt so, als griffen Kategorien, die ‚Andere‘ klar zu sortieren erlaubten, in Bezug auf das ‚Selbst‘ nicht mehr.
- *Nuancierungen* kommen zum Einsatz, wenn die eigene ‚privilegierte‘ Situation der Interviewten im Vergleich etwa zu Geflüchteten erkannt wird; Nationsandere werden allerdings insgesamt eher prekären Positionen zugeordnet.

Menschen, denen ein ‚Migrationshintergrund‘ zugeschrieben wird, scheinen somit einen nationalen ‚Zwischenstatus‘ zugewiesen zu bekommen, wobei sie nicht als ‚vollkommen fremd‘, aber auch nicht als ‚vollständig zugehörig‘ konstruiert werden. Sie sind, was den geografischen Lebensmittelpunkt betrifft, (mittlerweile) ‚hier‘ in Deutschland, sie sind ‚hierher‘ gekommen oder ‚hier geboren‘ (und, wie in den folgenden Abschnitten noch gezeigt werden wird, sind sie den Interviewten zufolge ‚hier‘ ‚willkommen‘). Sie werden aber in Bezug auf ‚Sprache‘ und ‚Herkunft‘ – also in Bezug auf Merkmale, die ein ethnisches Nationsverständnis kennzeichnen – eindeutig näher an ‚Fremden‘ als an ‚Deutschen‘, näher an den ‚Anderen‘ als an der ‚Wir‘-Gruppe konstruiert.

Wenn Interviewte über das ‚Wir‘ sprechen, gehen sie suchend vor. ‚Migrationshintergrund‘ ist, wenn er einen selbst betrifft, nicht mehr eindeutig; auch schließt er

dann eine ‚deutsche Herkunft‘ nicht aus; Fremdheit ist nun gewissermaßen Teil des ‚Wir‘; zudem ist die Machtposition, aus der man über sich selbst spricht, fragiler; und nationale Unterschiede sind relativ und fließend. Sich selbst lässt man von der Ordnung des Nationalen vielleicht „nicht dermaßen [regieren]“ (Foucault 1992: 12).

Das ‚fragile Selbst‘ und die ‚eindeutig Anderen‘ koexistieren non-kohärent im nationalen Raum. Und erst in der Gegenüberstellung zu ‚den Anderen‘ wird die Zugehörigkeit des ‚Wir‘ zur Nation fraglos. Nun soll analysiert werden, welche Positionen die Interviewten zu Nation und Pluralisierung beziehen.

Positionierungen

Bewertungen von Nation und Pluralisierung

Im Folgenden systematisiere ich anhand eines Schnitts durch das gesamte Material, wie die Interviewten nationale Schließung und Pluralisierung bewerten. Zusammengefasst: An keiner Stelle im gesamten Material kommt Befürwortung von Nationalismus vor. Interviewte lehnen Nationalismus in der *Politik* ab, befürworten eine heterogene *Gesellschaft*, kritisieren die nationale Rahmung des *Geschichtsunterrichts* und übernehmen Migrationsbezüge in *die eigene Biografie*. Die Frage ist, *wie* sie dies jeweils tun und welche Implikationen damit einhergehen.

Ebene der Politik

Interviewte, die sich von politischem Nationalismus distanzieren, bezeichnen Anhänger:innen national-völkischer Parteien unverhohlen als „doof“ (9: 228) und virulenten Nationalismus als „Gift“ (15: 141). Der Redakteur B15 „wünscht“ sich, „dass es kein Wiedererstarben von Nationalismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus“ (155) gibt.

Der Autor B1 verurteilt militanten Nationalismus und sieht im Aufschwung rechtsextremer Parteien eine Anregung für die deutsche Gesellschaft, sich die Vorteile der Demokratie vor Augen zu führen. Er sage „ungern was Gutes“ (124) über national-völkische Strömungen, diese seien jedoch in gewisser Hinsicht „ein Impuls, wo viele Leute [...] nachdenken“. Der Autor spricht sich dafür aus, dass man nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern in der Öffentlichkeit „stärker zeigen müsste, wo die Vorteile von Demokratie liegen“. Gleichzeitig solle man aber stets dem Kontroversitätsgebot Rechnung tragen und dafür sorgen, dass „Demokratie [nicht] als Ideologie verkauft wird“ (ebd.).

Der Autor B6 findet es wichtig, dass Historiker:innen sich angesichts des politischen Nationalismus geschichtskulturell „einbringen“ und in die Gesellschaft hineinwirken. Zudem plädiert er dafür, rechten Positionen in der eigenen professionellen Umgebung mit „Gegenfeuer“ zu begegnen. Er findet es „bedauerlich, dass es auch rechte Historiker gibt“, vertritt aber die Position, dass jeder Debattenbeitrag

zugelassen und „gesellschaftlich ausgehandelt“ werden müsse, was er der deutschen Gesellschaft insgesamt auch „zutraut“, da sie „gefestigt genug ist“ (102).

Der Autor B7 erzählt in einer biografischen Passage von seiner Familie, die infolge des Zweiten Weltkriegs die Vertreibung aus einem ehemals deutschen Territorium erlitten hat. Er beschreibt jene Zeit als Epoche „des staatlich verordneten und des gesellschaftlich akzeptierten Hasses“ zwischen unterschiedlichen Gruppen. Im Unterschied dazu sei seine eigene Biografie in Deutschland frei von politisch instrumentalisiertem und gefördertem „Hass“, was er zu schätzen wisse: Er sei „sehr dankbar dafür, dass ich [...] in einem Land leben kann, in dem [...] niemand sagt, [...] ‚das sind die Bösen‘“ (16).

Eine nuancierte Position vertritt der Abteilungsleiter B16, dem ‚nationale Schließung‘ im weitesten Sinne Anlass zu Unmut gibt: Er sagt, „ich ärgere mich über Begriffe wie ‚Flüchtlingskrise‘, ‚Flüchtlingswelle‘, das tut den Menschen unrecht, die den Weg zu uns gefunden haben“ (37). Dabei verurteilt auch er nationale Schließung, tut es aber im Unterschied zu den oben zitierten Interviewten, indem er den Sprachgebrauch nicht am extremen Rand, sondern in der politischen und gesellschaftlichen Mitte kritisiert.⁸³

Das Gemeinsame all dieser Aussagen ist, dass sie Nationalismus in der Politik unumwunden zurückweisen. Damit beziehen die Interviewten einen Subjektstatus außerhalb des Nationalismus: Sie bewerten diesen als Nicht-Nationalist:innen. Ihre Aussagen deuten auf eine Wertschätzung der stabilen deutschen Demokratie hin, auf Vertrauen in die Fähigkeit der Politik und Gesellschaft, völkischen Positionen zu widerstehen, sowie auf ein Bewusstsein für historische Bezüge zu einer Vergangenheit, in der ethnisch-rassisch begründeter ‚Hass‘ politisch gefördert worden ist. Indem manche Interviewte vom Bedarf sprechen, sich als Historiker:in gegen rechte Positionen zu engagieren, verorten sie sich in einer gesellschaftlichen Position, in der sie gegen politischen Nationalismus etwas unternehmen ‚können‘ und ‚müssen‘. Gleichzeitig zeigen Interviewte Sensibilität dafür, dass Demokratie nicht ‚ideologisch‘ vermittelt werden dürfe.

Dadurch jedoch, dass sich ihre Äußerungen in den meisten Fällen auf virulenten Nationalismus als Randphänomen beschränken, verlieren sie ‚gemäßigten‘ Nationalismus in der politischen und gesellschaftlichen Mitte aus dem Blick. Sie konstruieren ‚Demokratie‘ als das Gegenüber dieses extremen Nationalismus, was zur Folge hat, dass sie den Nationalismus, der innerhalb von ‚Demokratie‘ wirkt, und den Billig ‚banal‘ nennt (vgl. 1995), übersehen. Allein der Interviewte B16 kritisiert in einer kurzen Aussage exkludierende Aspekte im alltäglichen Sprachgebrauch.

83 Von ‚Flüchtlingsströmen‘ und ‚Migrationswellen‘ schreiben Herfried und Marina Münkler hingegen ohne Anführungszeichen (vgl. 2016: 40). Sie erklären die Begriffswahl mit der ‚Ordnung des Fluiden und des Stationären‘ (ebd.: 41) – trotzdem irritiert das Ausmaß, in dem sie sich diese Ordnung zu eigen machen, etwa wenn sie „kaskadenförmige Flüchtlingsströme“ versus „geregelte Zuwanderung in einer [...] angemessenen Dosierung“ (ebd.: 14) schreiben.

Ebene der Gesellschaft

Entschlossen befürworten Interviewte auf Ebene der Gesellschaft eine natio-ethno-kulturelle Öffnung, die sie im Sinne von ‚Internationalisierung‘ konstruieren. Der Autor B6 lässt seine Ungeduld zu Wort kommen, wenn er sich fragt, „[i]st es an der Zeit, jetzt endlich mal europäisch zu werden?“ (88). Damit fordert er, wie an einer anderen Interviewstelle hervorgeht, eine „Neuausrichtung“ (16) der deutschen Gesellschaft weg vom Nationalen und hin zu einem europäischen Zusammenwachsen sowie mehr Mobilität, die er selbst bereits lebt. Er ordnet sich einer international vernetzten Arbeitswelt zu, indem er von intensivem Austausch mit Wissenschaftler:innen aus Katar oder Georgien berichtet (85). Schließlich definiert er für Pluralisierung offene, „international orientierte“ Personen charakterlich als „gute Menschen, [...] die das Herz auf dem rechten Fleck haben“ (100).

Die Redakteurin B4, die sich selbst als ethnisch deutsch definiert und sagt, dass sie „eben keinen Migrationshintergrund“ habe (s. oben), erklärt ihrerseits, dass sie sich „immer gefreut“ und es „irgendwie auch klasse“ (57) gefunden habe, dass ihre Kinder Auslandssemester absolviert hätten. Während die Redakteurin diese internationale Vernetzung von einer ‚Außenposition‘ betrachtet, verkörpert der Autor die ‚internationale Orientierung‘ durch den eigenen Lebensstil. Beide positionieren sich dabei befürwortend gegenüber internationaler Annäherung.

Eine nuanciertere unter den befürwortenden Positionierungen gegenüber der Pluralisierung ist es, davon ‚fasziniert‘ zu sein. Aus diesem Blickwinkel werden natio-ethno-kulturelle Vielfalt bzw. Hybridität gewürdigt und gleichzeitig als etwas Ungewöhnliches konstruiert. In ihrer Antwort auf die Leitfadenfrage, wie sie mit Migration befasst sei, nimmt die Redakteurin B4 Bezug auf die (von ihr vermutete) Biografie der Interviewerin (Gesprächsausschnitt 59–61). Sie äußert sich „fasziniert“ davon, dass die Interviewerin, die erst wenige Jahre zuvor nach Deutschland gezogen ist, in mehreren Sprachen, in diesem Fall auch im Deutschen, auf akademischem Niveau „zu Hause“ sei. Die Redakteurin findet es „super, einfach“. Damit gibt sie zu verstehen, dass sie es gleichzeitig bewundernswert und außergewöhnlich findet, mehrere Sprachen fließend zu sprechen bzw. im Erwachsenenalter eine – wie sie formuliert – „fremde Sprache“ auf annäherndem Erstsprachniveau zu erwerben. Um ihre Aussage zu bekräftigen, führt sie als Kontrastbeispiel Menschen „mit Migrationshintergrund“ an, die „in Deutschland geboren“ sind. Dies sei „natürlich etwas anderes“ (sprich: es sei ‚normal(er)‘, dass diese Menschen neben ihrer Erstsprache gutes Deutsch sprechen, da sie die deutsche Sprache im Kindesalter erlernt haben) – aber im Erwachsenenalter mehrsprachig zu werden, sei „sehr faszinierend“, wie sie abschließend noch einmal betont.⁸⁴

84 Die Pointe ist aber, dass die Interviewerin aus ihrer eigenen Sicht zwei Erstsprachen oder Zweitsprachen spricht, von denen keine jemals ‚fremd‘ war oder erst im Erwachsenenalter erlernt wurde. Sie hat nicht nur in Deutschland, sondern auch in ihrem Heimatland einen ‚Migrationshintergrund‘ – und nicht einmal das ist eindeutig. Bei nicht wenigen Menschen aus der Herkunftsumgebung der

Bemerkenswert ist hier insgesamt, dass Interviewte die Überwindung des Nationalen oftmals in Richtung einer Internationalisierung denken, selten in Richtung einer normalisierten (Post-)Migrationsgesellschaft. Die Redakteurin B4 verungewöhnlicht natio-ethno-kulturelle Hybridität explizit – als sei es schwer zu glauben, dass dies möglich, geschweige denn ‚normal‘ ist. Vorausgesetzt wird eine non-hybride Normalität.

Ebene des Geschichtsunterrichts

Weitere Interviewte kritisieren die ubiquitäre nationale Rahmung des Geschichtsunterrichts. Der Autor B6 sagt, er „fände es gut, wenn Geschichtsschulbücher aus dem nationalen Quark rauskommen“ (112) würden. Skeptisch fügt er jedoch hinzu, dass dies unwahrscheinlich ist und er diesbezüglich „vielleicht ein bisschen [träumt]“ (ebd.). Auch „wünscht“ sich B6, dass „interkulturelles“ und „transkulturelles“ Geschichtslernen vorangetrieben werden und Schulbücher „über digitale Erweiterungen möglichst mal vernetzt werden mit anderen Ländern“ (ebd.). Schließlich „glaubt“ er, „dass man Ängste abbauen kann [...] und dass es dem Frieden der Gesellschaft dient, wenn man da was macht“ (89).

Der Redakteur B10 staunt und empört sich darüber, dass Lehrpläne die Nationalgeschichte weiterhin bzw. wieder in den Mittelpunkt stellen. Er spricht zunächst von fachwissenschaftlichen und didaktischen Positionen, die aus seiner Sicht berechtigterweise einen Verzicht auf „alle Nationalgeschichtsschreibungen“ fordern und „zumindest die europäische und die globale Geschichte in den Vordergrund“ (88) rücken wollen. Diesen Impulsen stellt er dann Entwicklungen gegenüber, die er „im Bildungsplan für Bayern beobachtet“: Dort schreibe man „bis auf kleine Punkte der europäischen Geschichte und vielleicht kleine Punkte der Globalgeschichte die Nationalgeschichte [...] wieder groß“. Für ihn sei dies „völlig unverständlich“. Auch, dass die Revolution von 1848/1849 als „deutsche Revolution“ und „nicht als europäisches Ereignis“ thematisiert werde, widerspreche „jeder wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema seit 15 Jahren“ (ebd.).⁸⁵ Derselbe Interviewte bemängelt zudem, dass das Lehramtsstudium in Geschichte „[noch] stark nationalgeschichtlich [...] geprägt“ (10) sei. Durch das Wort „noch“ markiert er die Vorstellung, dass ein Fortschritt weg vom Nationalen möglich ist bzw. bereits stattfindet, und gibt zu verstehen, dass er nationale Rahmungen nicht mehr zeitgemäß findet.

Interviewerin ist diese Form von Hybridität der Normalfall. Für die Interviewte scheint es aber der Normalfall zu sein, per Herkunft hauptsächlich zu *einer* Sprachgemeinschaft und zu *einem* Land zu gehören.

⁸⁵ Diese Aussagen sind in ihrem Zusammenspiel mit der konkreten Arbeit des Interviewten Gegenstand des dritten empirischen Kapitels, Abschnitt „Europäische Rahmungen“.

In diesen Aussagen argumentieren die Interviewten also auf der Ebene von Lehrplänen, Unterricht und Schulbüchern. Sie positionieren sich unumwunden kritisch gegenüber einer auf nationalen Kategorien basierenden Vermittlung von Geschichte. Anders als in den Positionierungen auf der politischen Ebene geht es hier nicht mehr ‚nur‘ um militanten und marginalen Nationalismus. Kritisiert wird vielmehr die Handhabung der Nationalgeschichte als zentrale Größe des Unterrichts. Auch unterstreichen die Interviewten konkrete Potenziale einer Geschichtsvermittlung, die sich von nationalen Kategorien emanzipiert (etwa ‚Ängste‘ in der Gesellschaft abzubauen). Bildungsmedienmacher:innen konstruieren diesen wünschenswerten Geschichtsunterricht als ‚interkulturell‘ oder ‚transkulturell‘, in der Gesamttendenz aber vor allem als ‚international, ‚europäisch‘ oder ‚global‘ und weniger ‚(post-)migrationsgesellschaftlich‘. Damit wird Pluralisierung in Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht eher nicht in Richtung einer Vervielfältigung und Verflechtung von Geschichtserzählungen auf Ebenen ‚innerhalb‘ der deutschen Geschichte gedacht.

Beachtenswert sind die Verben, die die Interviewten verwenden. Diese markieren folgende Gegenüberstellung: Auf der einen Seite gibt es die ‚Realität‘ eines national verankerten Geschichtsunterrichts (über die sich Interviewte ‚empören‘), auf der anderen Seite steht die ‚Wunschwelt‘ der Überwindung nationaler Geschichte (von der Interviewte ‚träumen‘ und an die sie ‚glauben‘, hinsichtlich deren Erfolgsaussichten sie jedoch ‚skeptisch‘ sind). Im Kontrast zu den oben zusammengefassten Aussagen auf der politischen Ebene sehen sich Interviewte diesmal also tendenziell *nicht* in einer Position, in der sie unmittelbaren Einfluss auf die nationale Rahmung der Unterrichtsinhalte nehmen können. Sie spielen darauf an, dass sie sich mit einem Bildungssystem auseinandersetzen ‚müssen‘, dessen nationale Verankerung sie nicht unmittelbar ändern ‚können‘.⁸⁶ Andererseits fällt auf, dass Interviewte auf der Ebene der Politik einen banalen Nationalismus (innerhalb von Demokratien und in der Mitte der Gesellschaft) zu übersehen scheinen, sie diesen jedoch auf der Ebene des Geschichtsunterrichts (als hergebrachtes, nationales Paradigma) kritisch(er) reflektieren.

Als Zwischenfazit kann hier festgehalten werden, dass Interviewte sich eindeutig *gegen* politischen Nationalismus, *für* internationale Annäherung in der Gesellschaft und *gegen* national fokussierte Vermittlung von Geschichte positionieren. Sie entwerfen ihren Subjektstatus politisch als Nicht-Nationalist:innen, gesellschaftlich als Befürworter:innen und Bewunderer:innen von Internationalität (oder im Fall von B6 als international lebend) und professionell als Kritiker:innen des nationalen Paradigmas.

⁸⁶ Diesen Aspekt der ‚systemisch nationalen‘ Schule sowie den professionellen Umgang der Interviewten damit analysiere ich näher im zweiten und dritten empirischen Kapitel.

Anders als im vorherigen Unterkapitel geht es hierbei nicht mehr nur um Gegenstandskonstruktionen, sondern um Bewertungen, die insgesamt nationalismuskritisch und pluralisierungsbegrüßend ausfallen. Nichtsdestotrotz wirken ‚unter‘ dieser pluralisierungsförderlichen Bewertungsebene Logiken, die Anschluss für Exklusion bieten: Wenn Demokratie als Gegenstück des Nationalismus gedacht wird, wird Nationalismus *in* der Demokratie übersehen; wenn Nationales ‚internationalisiert‘ wird, wird es aufgelockert und zugleich stabilisiert; wenn Hybridität besonders wird, wird Homogenität normalisiert; wenn der nationale Fokus im Geschichtsunterricht kritisiert wird, dies aber aus einer Position geschieht, von der aus keine Interventionsmöglichkeit besteht, wird die nationale Engführung zwar bemängelt, jedoch auch fortgeschrieben.

Ebene der eigenen Biografie

Bisher habe ich Beispiele angeführt, in denen Interviewte meist einen nicht-migrantisches Subjektstatus im nationalen Raum beziehen. Aus dieser Position sprechen sie auffälligerweise von *nur einer* unter vielen denkbaren Ausprägungen natio-ethno-kultureller Pluralität in Deutschland, und zwar von Vielfalt infolge von Zuwanderung. Niemand erwähnt autochthone Vielfalt, beispielsweise die Dän:innen, Fries:innen, Sinti:zze und Rom:nja oder Sorb:innen, die als „anerkannte nationale Minderheiten“ (vgl. Bundesministerium des Innern o J.), „schon immer“ hier leben. Im Grunde konstruieren Interviewte Deutschland als ‚erst infolge von Migration heterogenisiert‘, was heißt, dass die historische ‚Normalität‘ in Deutschland mono-ethnisch gedacht wird.

Dies wird im Material wiederum dadurch aufgelockert, dass Interviewte sich gelegentlich ‚migrationsähnliche‘ Erfahrungen zu eigen machen (vgl. auch Georgi/Chiriac/Freund 2022: 301). Interviewte, die sich ethnisch und staatsbürgerlich als ‚deutsch‘ beschreiben, übernehmen Elemente eines ‚Migrationshintergrunds‘ in die eigene Biografie bzw. ‚leihen‘ Migrationsbezug ‚aus‘, als sei es ein Minuspunkt, keinen solchen zu haben. Diese Übernahmen von ‚Migrationshintergrund‘ ins ‚Wir‘ gehen oft mit bemerkenswerten Bewertungen einher.

Der Autor B1 sagt beispielsweise, er habe keinen ‚Migrationshintergrund‘, sei aber „*immerhin*“ aus einem Bundesland in ein anderes umgezogen (19). Die Redakteurin B4 schreibt sich eine Herkunft aus einer „deutschen dörflichen Familie“ zu und sagt, sie habe „keinen Migrationshintergrund in dem Sinne“ (59). Die Aussage „in dem Sinne“ (ohne zu erklären, in welchem Sinne) deutet darauf hin, dass die Interviewte davon ausgeht, dass ihr Verständnis von ‚Migrationshintergrund‘ auch der Interviewerin bekannt oder das allgemeine Verständnis darstellt. Sie fügt hinzu, dass sie sich gefreut habe, dass ihr Kind „*wenigstens* dann mal *irgendwie*“ ein Auslandssemester gemacht habe (57), womit sie eine Weltoffenheit, die ihr aufgrund ihrer Identität vermeintlich fehlt, kompensieren zu wollen scheint, oder womit sie bekräftigt, dass sie trotz der ausschließlich ‚deutschen‘ Identität ‚wirklich‘ offen für

Vielfalt sei. Ein weiterer Interviewter, der Autor B14, argumentiert, dass er „persönlich eher weniger“ mit Migration befasst sei, fügt aber hinzu, dass er in einem Ort aufgewachsen sei, wo „zwei Drittel der Einwohner [...] Flüchtlinge, Vertriebene [...] gewesen“ seien, und „sofern war der Kontext da“ (19). Dies kann auch dahingehend gelesen werden, dass er sich (post-)migrationsgesellschaftliche Expertise zuschreibt, die er zwar nicht qua Herkunft besitzt (s. oben), dafür aber durch Kontakte zu Migrant:innen erworben hat. Er sei in einer Straße aufgewachsen, deren Name an das ehemals deutsche Herkunftsterritorium der Vertriebenen erinnere, und sei stets von Menschen umgeben gewesen, „die aus der Heimat fliehen mussten“, die „mit ihrem Dialekt und ihrer Ernährung“ nach Deutschland gekommen seien (ebd.). Auch der Abteilungsleiter B16 antwortet auf die Frage nach seinem Migrationsbezug mit dem Verweis auf einen Verwandten osteuropäischen „Ursprungs“ und einem weiteren Verwandten, der aus einem Teilgebiet des Deutschen Reichs vertrieben wurde. Zudem habe er „jahrelang in Berlin Kreuzberg gewohnt und habe das *als Chance* begriffen und mich *pudehwohl* gefühlt“ (37).

Dies kann als zaghafter Versuch der Normalisierung von ‚Migration‘ auch in der ‚Wir‘-Gruppe interpretiert werden (vgl. auch Georgi/Chiriac/Freund 2022: 302) – als ein Vordringen des ‚Migrantisches‘ ins nationale ‚Wir‘. Es deutet darauf hin, dass Migration nicht (mehr) ‚nur‘ als Quelle von Prekarität betrachtet wird – wie dies manchmal der Fall zu sein scheint, wenn es um ‚Anderes‘ geht (s. oben). Auch wird die (post-)migrationsgesellschaftliche Expertise nicht mehr nur jenen zugeschrieben, die eine ‚andere‘ Herkunft haben. Sondern Migration gilt auch dem ‚Wir‘ als Quelle erstrebenswerter Weltoffenheit und Bereicherung. Dabei machen sich die Sprecher:innen allerdings selektiv ‚Vorteile‘ zu eigen, die mit Migration einhergehen – ihre Machtposition innerhalb des nationalen Raums stellen sie aber nicht zur Disposition.

Besteht die Welt(geschichte) aus Nation(al)geschicht(en)?

Wie im Forschungsstand 1 erwähnt, gibt es einige neuere (auch wissenschaftliche) Publikationen aus Deutschland, die eine Normalisierung und ‚Wiederentdeckung‘ der Nation fordern. Diese Position findet sich im Interviewmaterial nicht wieder.⁸⁷ Die Interviewten sprechen oft kritisch über die nationale Rahmung der Geschichtsschulbücher, ihre Positionierungen fallen stets zugunsten eines vom Nationalen emanzipierten Unterrichts aus. Die Art und Weise, *wie* dies geschieht, entfaltet aber auch hier bemerkenswerte Implikationen.

Manche Interviewte, die für eine Überwindung des Nationalen plädieren, handhaben *Kategorien des Nationalen nichtsdestotrotz als Basiseinheit des Geschichtsunterrichts*. In einem Abschnitt zum Wandel des gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte allgemein würdigt beispielsweise der Autor B7 die „wichtige Rolle“ der Globalisierung

⁸⁷ Sie findet sich jedoch den Interviewten zufolge in manchen Lehrplänen wieder, die die Schulbuchproduktion steuern. Mehr dazu im dritten empirischen Kapitel, „Europäische Rahmungen“.

dabei, dass man sich mittlerweile stärker für die Geschichte „anderer *Nationen*“ interessiere (97). Ähnlich findet der Autor B14, dass es erstrebenswert und „faszinierend“ wäre, „türkische Geschichte“ stärker in den Unterricht einzubauen (125). Er plädiert also für die Anreicherung des deutschen Schulkanons um eine weitere *Nationalgeschichte*. Im Kontext der Interviewfrage, wie die Dichotomie ‚Wir/die Anderen‘ in Bildungsmedien aufgebrochen werden könnte, spricht sich der Autor B1 dafür aus, die Themen im Geschichtsunterricht und in Schulbüchern „auszuweiten“ und „andere Felder ein[zu]beziehen“. Darunter versteht er allerdings nicht etwa die Öffnung hin zu einem verflechtungsgeschichtlichen Ansatz, sondern eine „Fülle von *Nationalgeschichten*“. Auch er nennt die „türkische Geschichte“ als Beispiel einer Geschichte, die man zusätzlich zur deutschen behandeln könnte (98). Manche der Interviewten illustrieren also Erweiterungen des herkömmlichen nationalen Rahmens des Geschichtsunterrichts als Addition von *Nationalgeschichten*. Eine Schwerpunkterweiterung über die deutsche Geschichte hinaus bedeutet für sie, dass die Geschichte anderer *Nationen* unterrichtet wird. Die nationalen Grenzen werden somit überschritten, das nationale Paradigma wird aber nicht überschritten.

Ferner stabilisieren jene Interviewte das nationale Paradigma, die *Migration als Sondererscheinung in einer Welt von Nationalstaaten oder ‚Kulturen‘* betrachten. Sie imaginieren Migration als ‚separates‘ Kapitel in der Geschichte und berichten von der Arbeit an gesonderten Schulbuchkapiteln zum Thema Migration. Dies muss freilich auch auf die jeweiligen Lehrplanvorgaben zurückgeführt werden, die Migrationskapitel gesondert aufführen. Nichtsdestotrotz konstruieren Interviewte in den Gesprächen nationalstaatliche Geschichte insgesamt als die Norm und Migration als Ausnahme bzw. sie reproduzieren unkommentiert derartige Konstruktionen aus den Curricula. Der Autor B14 begrüßt die Tatsache, dass in Schulbüchern mittlerweile „die ersten Kapitel für die Nachkriegsgeschichte [auftauchen], wo Migration explizit thematisiert wird. (...) Das ist die klassische Gastarbeitergeschichte“ (150). Damit konstruiert/reproduziert er ‚Gastarbeitergeschichte‘ als Besonderheit in einer sonst sesshaft gezeichneten Normalität. Zudem scheint er zu sagen, dass das Migrationskapitel überhaupt eine Seltenheit, ein Novum im sonst nicht mit Migration befassten Bildungsmedium ist. Eine weitere Interviewte berichtet ausführlich von der Konzeption eines Kapitels zum Thema „Zuwanderung nach Deutschland“ (206), wobei Deutschland als ein kompaktes, Immigration empfangendes Ganzes erscheint. Eine Redakteurin sagt befürwortend, dass das Thema Migration „in jedem Bücherzyklus mehrfach [...] vor[kommt]“ (4: 63) – was darauf schließen lässt, dass es jeweils als gesondertes Thema behandelt wird.⁸⁸

88 Ein Beispiel aus diesem Interview veranschaulicht weiter das Ringen rund um die Besonderung bzw. Normalisierung von Vielfalt (Interviewabschnitt 4: 90–93). Es bezieht sich nicht unmittelbar auf Nation, sondern auf Religion. Auf meine Frage, inwiefern sie kritische Rückmeldungen zu ihren Schulbüchern erhalte, antwortet die Redakteurin B4, eine Lehrkraft habe ihr geschrieben, „sie würde diesen Fünf-/Sechserband nicht einführen, weil, da käme das Judentum und der Islam ja nicht drin

Weitere Interviewte konstruieren Nationalismus *als eine im 19. Jahrhundert stattgefundene Entwicklung oder als extreme politische Bewegung in Vergangenheit und Gegenwart*. Für sie stellt Nationalismus ein bedeutsames, aber bereits überwundenes Phänomen dar – oder ein heute noch aktuelles, aber marginales. Nationalismus bleibt in beiden Fällen dem Kern der jetzigen deutschen Gesellschaft fern. Dass die Nation den unhinterfragten Rahmen des politischen und gesellschaftlichen Lebens darstellt, wird nicht thematisiert. Zum Beispiel berichtet der Autor B14 (im Interviewabschnitt 143–149) von Forderungen der Geschichtsdidaktik, „die Theorie, dass der Nationalstaatsgedanke rein konstruiert ist“, im Geschichtsunterricht in den Vordergrund zu rücken. Indem er diesen Impuls befürwortet, signalisiert er zunächst, dass er selbst Nationen als Konstrukte betrachtet. Die Forderung der Geschichtsdidaktik rahmt er dann allerdings als „kleine Gegenbewegung“ zum Erstarken des Rechtsextremismus und des Geschichtsrevisionismus in der Gesellschaft. Der Ansatz könne „den Schülerinnen und Schülern [...] entsprechende Bestrebungen“, also Extremismus, „austreiben“. Die schulische Transparentmachung des Konstruktcharakters der Nation richtet sich also gemäß der Aussage von B14 gegen marginale Übertreibungen, nicht etwa gegen eine ubiquitäre und fragwürdige Normalität. Gleichzeitig kritisiert der Autor, dass das Thema „Nationalstaat, Nationalismus und dergleichen ja keine große Rolle spielt in unseren Geschichtslehrplänen“. Damit bezieht er sich nun konkret auf das „klassische nationalstaatliche Thema 19. Jahrhundert“, das aus seiner Sicht „seit dem Zweiten Weltkrieg zunehmend zurückgedrängt“ worden sei. An vielen Schulen „springe“ man von der Industrialisierung „direkt zu Weimarer Republik und Nationalsozialismus“, deutsche Geschichte werde vor allem unter dem Aspekt „der Sozialgeschichte, der Verankerung in Europa“ unterrichtet. Der Nationalismus, von dem B14 hier spricht, ist also der historische – vom heutigen, ‚banalen‘ Nationalismus, der etwa die ‚Verankerung Deutschlands in Europa‘ begleitet, spricht er nicht.⁸⁹

vor“. Die Redakteurin habe geantwortet, dass die Themen Judentum und Islam in der 5. und 6. Klasse „vom Lehrplan nicht vorgesehen“ seien, jedoch im Schulbuch für die 7. Klasse vorkämen. Ihr Argument war, dass der Verlag diese Themen in Schulbüchern für die 5. und 6. Klasse „nicht nochmal machen“ wolle, wenn sie bereits im Lehrwerk für die 7. Klasse vorhanden seien. Daraufhin habe die Kritikerin „immer aufgebracht zurückgeschrieben“, dass „das Christentum ja vorkommt“, die anderen Religionen aber nicht, während die Redakteurin darauf bestanden habe, dass das Christentum vom Lehrplan „im Kapitel Rom vorgesehen war“. Der Austausch der Interviewten mit der Kritikerin kann auch anders interpretiert werden, als es die Interviewte selbst tut. Vermutlich argumentiert die Redakteurin, dass das Christentum, der Islam und das Judentum als geschlossene historische Themen entweder explizit im Lehrplan (und in den Bildungsmedien) vorkommen oder eben nicht. Die Kritikerin hingegen scheint eine Normalisierung von Islam und Judentum zu wünschen. Sie will diese Themen vermutlich ‚überall‘ in den Schulbüchern finden, so wie das Christentum höchstwahrscheinlich doch nicht nur ‚im Kapitel Rom‘ erwähnt wird.

⁸⁹ Interessant ist aber seine Feststellung, das deutsche Geschichte nun stark unter dem Aspekt der ‚Verankerung in Europa‘ unterrichtet wird. Dies bestätigt jene Forschungserkenntnisse, die schon länger in Deutschland eine inter- und supranationale Einbettung der Nation konstatieren (vgl. Nuhoglu Soysal 1998: 53; Nicholls 2006: 90; Götz 2011: 16).

Weitere Interviewte zeichnen *Globalgeschichte* zwar nicht als *Addition von Nationalgeschichten*, dafür aber als *Gegenteil von Nationalgeschichte*. Globalgeschichte könne mittels einer Emanzipation von nationalen hin zu übergreifenderen Rahmungen erreicht werden. Versteckt ist hier eine gewisse Linearitäts- und Binaritätsvorstellung, die Überschneidungen, Kontinuitäten und Widersprüchlichkeiten ausblendet. Der Autor B6 fragt sich, in welche Richtung die Politik und implizit der Geschichtsunterricht (s. zweites empirisches Kapitel) sich künftig entwickeln werden. Er ist der Ansicht, dass „wir [...] im Moment in einer Zeit [leben], zumindest in Deutschland, wo wir nicht so genau wissen, wohin geht die Reise? Wird es alles immer globaler? [...] Oder zeigen die Zeichen der Zeit doch wieder auf den Nationalstaat?“ (88). Das Wort ‚oder‘ indiziert, dass er ‚global‘ und ‚national‘ als Gegensatzpaar imaginiert, der Komparativ ‚globaler‘ deutet auf einen Fortschritt hin, das Adverb ‚wieder‘ auf einen Rückschritt. Auch der Redakteur B10 spricht von Ansätzen in der Geschichtsdidaktik, die er befürwortet, und die fordern, dass man „auf alle Nationalgeschichtsschreibungen verzichte[t] [und] zumindest die europäische und die globale Geschichte in den Vordergrund stell[t]“ (88). Auch er konstruiert einen Gegensatz. Die Priorisierung der europäischen bzw. globalen Geschichte im Unterricht stellt dabei eine aus Sicht des Interviewten zwar willkommene, aber nicht ausreichende Überwindung des Nationalen dar (was er mit dem Adverb ‚zumindest‘ markiert). Auf dem Weg zum endgültigen ‚Verzicht‘ auf nationale Rahmungen im Unterricht ist die Priorisierung europäischer und globaler Geschichte eine Zwischenstation. Positionen aus der Geschichtsdidaktik betrachten aber gerade die Frage nach der Bedeutung des Nationalen *innerhalb* globalgeschichtlicher Ansätze als noch zu klärenden „Problemkreis“ (Grewe 2016: 315) bzw. kritisieren eine allzu binäre Gegenüberstellung von ‚global‘ und ‚national‘ (vgl. Popp/Bernhard 2021). Es bestehe dabei die Gefahr, dass Geschichte, die über das Nationale hinausgeht, zwar „globalhistorisch etikettiert“ (Grewe 2016: 315) werde, aber unreflektiert Eurozentrismus und das nationale Paradigma reproduziere.

Es gibt auch Interviewte, die eine Emanzipation vom nationalstaatlichen Rahmen im Geschichtsunterricht prinzipiell befürworten und gleichzeitig eine *Hierarchisierung* vornehmen, bei der sie deutsche Nationalgeschichte in einer bevorzugten Stellung *wissen wollen*. Sie begrüßen Auflockerungen des Nationalen, solange das ‚Eigene‘ nicht zu sehr in den Hintergrund gerät.⁹⁰ Dieses ‚Eigene‘ wird nicht etwa lokal oder regional gerahmt, sondern konsequent national (und in Ausnahmefällen europäisch). Dem Autor B14 zufolge ist es für Menschen in Deutschland „wichtiger“, die deutsche und europäische Geschichte „halbwegs vernünftig zu verstehen“, bevor man sich „intensiv mit chinesischer Geschichte auseinandersetzt“ (137) oder „Persien im Mittelalter“ behandelt (29). Gleichsam rechtfertigend präzisiert er: „Ich habe nichts dagegen, aber ich finde es wichtig“ (137). Auch die Autorin B5 findet es

⁹⁰ In einem anderen Kontext bezeichnet Thomas Pogge die unhinterfragte Priorisierung der Interessen der eigenen Nation als ‚gewöhnlichen Nationalismus‘ (vgl. 2011: 151ff.).

„grundsätzlich richtig, im Zuge der Globalisierung sich mit anderen Kontinenten zu beschäftigen“, aber dass Schüler:innen „chinesische Einzelheiten von 1900 wissen“ sollen, solange sie „nicht [...] sagen [...] können, wann die Bundesrepublik gegründet worden ist“, wertet sie als „komisch“ und „nur begrenzt sinnvoll“ (37).⁹¹

Im Unterschied zu den weiter oben zitierten Aussagen, die Migration als ‚separates‘ Kapitel der Geschichte und der Bildungsmedien behandeln, verstehen manche Interviewte *Migration als konstitutiv für die Menschheitsgeschichte*. Wanderungsbewegungen seien schon immer die Norm gewesen, deshalb sei es nicht angebracht, sie als Sonderfall darzustellen. Allerdings formulieren die Interviewten dies so, dass sie sich *trotzdem ‚nationaler‘ Kategorien bedienen*. Der Redaktionsleiter B2 beispielsweise sagt (im Interviewabschnitt 23–24) zunächst, er habe Migration „nie als besonderes Thema verstanden“. Aus seiner Sicht sei „Geschichte auch immer eine Geschichte von Bewegung“, und er finde es „völlig absurd“, Längsschnitte zu Migrationsgeschichte zu verfassen, denn im Grunde sei „alles [...] viel enger als Migrationsgeschichte zu verstehen“. Die „verkürzte Darstellung“ von Migration als Ausnahmeerscheinung habe sich in Schulbüchern eingespielt und sei immer weiter tradiert worden, doch „[i]n Wirklichkeit waren diese langen Jahrhunderte und Jahrtausende ja auch unterbrochen von Bewegungen“. Selbst im alten Ägypten hätten „Menschen von außen [...] diese Region beeinflusst“, und es habe dort „Völker [gegeben], die da gewaltsam oder sonstwie eingedrungen sind“. Indem er argumentiert, dass schon die alte ägyptische Geschichte von Wanderungsbewegungen ‚unterbrochen‘ worden sei und ‚Völker‘ ‚eingedrungen‘ seien, scheint er doch von einer gewissen Homogenität auszugehen, die durch Migrationsbewegungen ‚gesprengt‘ oder ‚modifiziert‘ wird. Ähnlich argumentiert B12, ein Produzent digitaler Bildungsmedien: In den Produkten, die er betreut, gebe es „sehr viele Migrationsthemen“, Migration sei „sogar eine der Hauptnarrationen“ (15). Dies deutet einerseits auf eine Normalisierung von Migration als wesentliches Narrativ im betreffenden Schulbuch hin. Das Adverb ‚sogar‘ zeigt gleichzeitig subtil, dass der Interviewte dies als ungewöhnlich betrachtet, vermutlich auch angesichts der allgemein immer noch dominierenden Darstellungen von Migration als Ausnahme. Da er von ‚vielen Migrationsthemen‘ spricht, suggeriert er eine Vielzahl von Erwähnungen und gleichzeitig eine Separierung der ‚Migrationsthemen‘ von anderen Themen (zumindest in seinem eigenen Sprechen, wenn nicht im Bildungsmedium). Zusammenfassend zeichnen diese Interviewten Migration und Vielfalt als Normalfall und unterstützen nachdrücklich

91 In diesen Zitaten wird auch eine Kritik an Lehrplänen geäußert, genauer an deren hohen Ambitionen und begrenzter Umsetzbarkeit. Dies greife ich im dritten empirischen Kapitel erneut auf. Die Interviewten bemängeln, dass in den Curricula mitunter eine eklektische Themenwahl mit globalgeschichtlichem Anspruch getroffen wird, ohne dass die didaktische, schüler:innengerechte Einbettung und die produktionspragmatische Machbarkeit ausreichend bedacht werden. Zudem wird in den Beispielen deutlich, dass die Kategorie ‚Nation‘ auch in den ‚globalen Erweiterungen‘, die die Interviewten beschreiben, wirksam bleibt. ‚Chinesische Geschichte‘ additiv zur deutschen zu lernen, ist noch keine Globalgeschichte.

eine entsprechende Darstellung in Schulbüchern. Um diese ‚Offenheit‘ zu beschreiben, bedienen sie sich gleichzeitig sprachlicher Elemente, die ‚Geschlossenheit‘ suggerieren. Die Überwindung des Nationalen wird in nationalen Begriffen konstruiert, als fehle ein alternatives Vokabular.

Schließlich beschreiben Interviewte *unterschiedliche, parallel verlaufende Ebenen, auf denen sie divergierende Positionen in Bezug auf Nation verorten*. Die ‚Welten‘, die sie konstruieren, sind klar voneinander abgegrenzt *und* überlagern sich. Wenn der Produzent digitaler Bildungsmedien B12 beispielsweise über Digitalität spricht, verortet er sich „heute in der globalen Welt“. Wenn er allerdings zur politischen Ebene übergeht, betont er, dass wir „nicht in einem postnationalen Zeitalter“ (123) leben, weshalb die Behandlung des Themas ‚Nationalismus‘ im Geschichtsunterricht wichtig sei. Mit anderen Worten ist die digitale Welt global, die politische jedoch national, und man kann gleichzeitig in beiden leben. Diese Realitäten existieren parallel und der Interviewte verortet sich in beiden. Der Autor B6 spricht einerseits davon, dass weltweit gerade im Bereich der Wissenschaft viele „international orientierte“ Menschen tätig sind. Er betont ferner, dass es „über kulturelle, politische und sonstige Grenzen hinweg [...] gute Menschen [gibt]“ (100), wobei er ‚international‘ als ‚gut‘ wertet. Er sagt aber auch, dass nationale „politische Gegebenheiten“ existierten, denen man sich „beugen“ muss. Für ihn ist Nationales also in politischen Strukturen zu finden, denen man nicht entkommt, während internationale Offenheit eine Frage der persönlichen Gesinnung darstellt und bei Individuen weltweit zu finden ist. Diese letzten Beispiele lassen sich unter einen von sechs „styles of non-coherence“ subsumieren, die Law et al. (2013) identifiziert haben: Konträre Praktiken werden unterschiedlichen Ebenen zugeordnet, sodass sie sich nicht non-kohärent ‚begegnen‘ müssen. Diese ‚Trennung‘ (separation) erlaubt es, dass „[d]ifferent logics can co-exist so long as they do not collapse together into the same space and time“ (8). Die Überwindung des Nationalen geht hier somit Hand in Hand mit dessen Nicht-Überwindung (oder vielmehr: Pluralisierung und Nationalismus gehen ungestört nebeneinander her).

In den Interviewaussagen, die ich in diesem Abschnitt analysiert habe, lassen sich zusammenfassend zwei Gemeinsamkeiten ausmachen: Zum einen befürwortet keine:r der Interviewten nationale Engführungen des Geschichtsunterrichts oder Nationalismus in Politik und Gesellschaft, zum anderen signalisieren die meisten Aussagen (auch wenn in sehr unterschiedlicher Weise) ein Verbleiben im nationalen Paradigma.

Wenn Interviewte die Geschichte als Summe der Nationalgeschichten beschreiben, wenn sie deutsche Geschichte priorisieren und dabei national rahmen und wenn sie Migration als Normalfall darstellen, dies aber in Worten aus dem nationalen semantischen Feld tun, bleiben sie in Denk- und Sprechweisen ‚gefangen‘, die dem Nationalen zuzuordnen sind. Auch die Interviewten, die Nationalismus (nur) als militante politische Bewegung in Vergangenheit und Gegenwart verstehen, oder jene, die Nationalgeschichte als Grundlage auffassen, auf der ‚Sonderthemen‘ des

Geschichtsunterrichts (wie Migrationsgeschichte) platziert werden, replizieren banalen Nationalismus. Für diesen ist es kennzeichnend, dass er leidenschaftlich Nationales scharfstellt und das alltäglich Nationale naturalisiert (vgl. Billig 1995: 37–39). Es gibt auch Interviewaussagen, in denen non-kohärent separate Ebenen imaginiert werden, die unterschiedlichen Paradigmen verpflichtet sind: So kann das ‚Nationale‘ simultan zum ‚Globalen‘ oder ‚Pluralen‘ fortbestehen, ohne sich selbst zu wandeln. Schließlich gibt es Interviewte, die Globalisierung als graduellen Fortschritt weg vom Nationalen beschreiben, wobei die nationale und die globale Ebene als Gegensätze konstruiert werden und zwischen ihnen Linearität gezeichnet wird. Hier bleibt die Frage offen, welches der Platz der Nationalen *im* Globalen ist.⁹²

Woher kommt das ‚Defizit‘?

Von der Kritik an einer Kompensationsorientierung interkultureller Pädagogik war bereits im Forschungsstand 1 die Rede. Differenzpädagogischen Zugriffen dieser Ausrichtung ist vorgeworfen worden, strukturelle Mängel zu übersehen und zu korrigierende ‚Defizite‘ bevorzugt jenen Menschen zuzuschreiben, die natio-ethno-kulturell als ‚Andere‘ markiert werden. Besonders Debatten um Sprachbildung in der Schule folgen diesem Pfad. Ich nehme nun in den Blick, wie sich die von mir interviewten Bildungsmedienmacher:innen zu diesem Thema positionieren.

Um die Pluralisierung auf Ebene *der Gesellschaft* sprachlich zu fassen, greifen Interviewte neben natio-ethno-kulturellen Kategorien auf Differenzkriterien wie Gender, Beruf, politische Präferenzen, sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund, Alter und Beeinträchtigung zurück. Auch wenn es konkreter darum geht, die Heterogenität der *Schüler:innen* zu beschreiben, die neben den Lehrkräften die Zielgruppe der Schulbuchproduktion darstellen, betrachten Interviewte natio-ethno-kulturelle Vielfalt als lediglich *eine von vielen* Formen von Heterogenität. Viele Produzent:innen stellen fest, dass Heterogenität generell in den Klassen vorhanden ist. Sie sagen auch, dass diese Heterogenität eine – wenn nicht sogar *die* – Herausforderung der Jetztzeit darstellt.⁹³

Unter ‚Heterogenität‘ verstehen die Interviewten meistens eine sich im Schulalltag manifestierende Ungleichheit von Lernvoraussetzungen und Sprachkenntnissen, der die Produktion pragmatisch begegnen muss. Auf die Frage, wie sie die Adressat:innen ihrer Bildungsmedien beschreiben würden, antworten viele Interviewte zunächst, indem sie eine „unglaublich große Heterogenität“ (13b: 31), eine „sehr heterogene“ Zielgruppe (13a: 30) und „wirklich ein ganz breites Spektrum“ (ebd.) nennen, was sie als „große Herausforderung der letzten Jahre“ (15: 19) bezeichnen – oder gar als die „größte Herausforderung, die wir seit den [19]80er Jahren [...] haben, wir Schulbuchmacher“ (10: 20). Zentral ist also hier zunächst, dass

92 Wie Interviewte mit der Gewichtung von Global- und Nationalgeschichte *im Schulbuch* umgehen, wird im dritten empirischen Kapitel, Unterkapitel „Globalgeschichtliche Ansätze“, untersucht.

93 Mehr zum ‚Herausgefordertsein‘ im zweiten empirischen Kapitel, Abschnitt „Mühe haben“.

Diversität real ist und dass sich daraus (neue) professionelle Anforderungen an die Bildungsmedienproduktion ergeben.

Woher diese Heterogenität herrührt bzw. was sie ausmacht, ist in den Interviews sekundär. Der Produzent digitaler Bildungsmedien B12 beispielsweise bezieht sich auf eine Heterogenität des schulischen Leistungsvermögens und geht auf deren Hintergründe nicht weiter ein. Für ihn ist es lediglich relevant, dass „[d]ie homogene Klasse [...] immer eine Fiktion [war]“ (25). Anschließend spricht er pragmatisch über die Aufgabe, die er für die Bildungsmedienproduktion daraus ableitet und zwar „viel besser Differenzierungen an[zul]bieten“ und „den Lesetext in drei bis vier Komplexitätsstufen [zu] zerlegen“ (ebd.).

Manche Interviewte führen die Diversität der Lernvoraussetzungen und -geschwindigkeiten von „Kinder[n] mit Lernschwierigkeiten“ bis hin zum „Überflieger“ (13b: 31) auf die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems zurück, auf die steigende Fluktuation zwischen unterschiedlichen Schulformen und *auch* auf migrationsbedingte Vielfalt. Heterogenität, so der Redakteur B15, sei „auch [...] durch Zuwanderung“ bedingt, vor allem aber „[d]adurch, dass das dreigliedrige Schulsystem sich immer stärker auflöst [und] die ehemaligen Hauptschüler in neuen Schulformen aufgehen, teilweise mit den alten – in Anführungsstrichen – Realschülern zusammen geschult werden“ (19).

Mit dem auseinanderklaffenden „Leistungsspektrum“ (13a: 30) in den Klassen verbinden Interviewte zudem unterschiedlich gute Deutschkenntnisse, und auch dies führen manche von ihnen *unter anderem* auf (Familien-)Biografien mit Migrationsbezug zurück. Andere Interviewte nennen gar keine Ursachen. Beispielsweise spricht der Autor B7 davon, dass „die Beherrschung der Muttersprache auch bei den jungen Menschen in unserem Land immer weiter zurückgeht“ (44). Er beschreibt also einen allgemeinen Trend, der ‚auch‘ Schüler:innen in Deutschland in ihrer Gesamtheit betrifft. Im weiteren Verlauf des Interviews geht er lediglich auf die praktischen Konsequenzen für das Konzipieren von Schulbüchern ein.

Der Herausgeber B3 wiederum verortet die Unterschiede in der Beherrschung des Deutschen einerseits im erwähnten „DaF/DaZ-Bereich“ (156, s. oben), begründet also die mangelhaften Deutschkenntnisse damit, dass manche Schüler:innen Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sprechen. Andererseits nennt er aber auch „die Tatsache, dass das Gymnasium natürlich nicht mehr das Gymnasium der – was weiß ich – fünfziger oder siebziger Jahre ist“ (157), er identifiziert also einen Wandel der Institution Gymnasium und des Schulsystems hin zu stärkerer Durchlässigkeit. Für ihn ist es jedoch sekundär, woher die Unterschiede kommen; das Relevante ist, dass aus Sicht der Produzent:innen beides der gleichen Strategie bedarf und „dieselbe Bewegung [...] notwendig [macht]“ (158). Er fasst das Dilemma, vor dem er sich und seine Kolleg:innen sieht, so zusammen:

Wir versuchen seit Jahren eigentlich die Texte verständlicher zu machen, weil von allen Seiten gesagt wird, „unsere Schülerinnen und Schüler verstehen Verfassertexte nicht mehr, die müssen [...] einfacher, fasslicher werden.“ Auf der anderen Seite gibt es dann auch

vereinzelte Stimmen, die sagen, „Wie? Das soll ein Gymnasialbuch sein? Wie sieht dann ein Hauptschulbuch aus?“ (41).

Auch der Redakteur B10 beschreibt die Heterogenität in den Klassen in mehreren Hinsichten, darunter natio-ethno-kulturell: Er beobachtet die „Veränderung der Schüler, sowohl was ihre Herkunft betrifft, [als auch] was ihr Sozialverhalten betrifft, was ihr intellektuelles Vermögen betrifft“. Dies rühre daher, dass heutzutage viel mehr Schüler:innen auf das Gymnasium gehen als „so um 1980“ (20).

Bei aller gegebenen Pragmatik wird an manchen Stellen im Material aber auch eine Tendenz sichtbar: Aussagen zu Heterogenität in den Schulklassen fokussieren zwar auf den ersten Blick nicht Differenzkriterien wie Nationalität/Ethnizität, Migration, kulturelle Herkunft, Sprache und Religion, doch diese Kategorien ‚verstecken‘ sich hinter anderen und überlappen sich mit Konstruktionen eines ‚Defizits‘. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren:

Der Herausgeber B8 beschreibt eine Leistungsspannbreite in den Schulklassen, die von einer (am oberen Ende) strebsamen Schülerschaft bis hin zu einer (am unteren Ende) natio-ethno-kulturell diversen und sprachlich ‚anderen‘ Lerngruppe reicht. Durch die Art und Weise, wie er diese Linie konstruiert, weist er den natio-ethno-kulturell ‚Anderen‘ eine prekäre Position zu. Der Interviewte stellt zunächst fest, dass die Zielgruppe, für die er Bildungsmedien produziert, „nicht so genau einzuschätzen ist“, denn das Spektrum reiche vom „Professorensohn“ bis hin zu Schüler:innen, die als „Erste in der Familie aufs Gymnasium gehen“. Er stellt Differenz also zunächst entlang der Kategorie ‚Bildungsnähe‘ her. Anschließend spricht er vom Unterschied zwischen einer „Schule mit vielleicht einer sehr interessierten, motivierten, bildungsbürgerlich ausgerichteten Schülerschaft“ und einer, wo es „ein sehr buntes Publikum mit vielen Nationalitäten gibt, die zum Teil auch noch dabei sind, so sich mit der Sprache anzufreunden“ (17). Dadurch, dass er die ‚sehr interessierten‘ und ‚motivierten‘ Schüler:innen jenen gegenüberstellt, die ‚sich mit der Sprache anfreunden‘, entsteht der Eindruck, dass sich die erstgenannten Lernenden nicht mit der Sprache ‚anfreunden‘ müssen bzw. Letztere weniger ‚motiviert‘ sein könnten.

Der Autor B14 nennt Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ im selben Atemzug mit Lernenden, die er als wenig leistungsstark einschätzt. Für Produzent:innen sei es eine Herausforderung, das „Niveau zu halten“, gleichzeitig aber niedrigschwellige Lernzugänge auszubauen, „sodass auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, *mit anderen Blockaden*, mit einer schweren Allergie gegen Geschichte, die zu Hautausschlag führt, auch eine Chance haben, einen Zugang zu diesem Fach zu finden“ (161). ‚Migrationshintergrund‘ wird hier mit ‚Blockaden‘ gleichgesetzt, auch wenn ironisch entschärft.

Weitere Interviewte verfahren auf den ersten Blick genauso, indem sie ein ‚Defizit‘ der Schüler:innen in Sachen Leistungsvermögen mit dem ‚Migrationshintergrund‘ erklären. Bei näherem Betrachten zeichnen sie aber nicht ein „Akkulturationsproblem“ (Karakaşoğlu/Doğmuş 2015: 170) und sehen die Mängel nicht bei

den Schüler:innen selbst, sondern beschreiben Situationen und Kontexte, in denen Lernende mit ‚anderer‘ Herkunft *strukturelle* Benachteiligung erfahren.

Der Redaktionsleiter B2 spricht über Lernbestreben und -voraussetzungen, Sozialstatus und ‚Migrationshintergrund‘ der Lernenden in den mittleren Schulformen. Den ‚Migrationshintergrund‘ verbindet er mit Schüler:innen, die in den ersten drei Kategorien unterprivilegiert sind. In mittlere Schulformen gehen demnach Schüler:innen,

die nach der Grundschule den Sprung ins Gymnasium [nicht] geschafft haben. Das liegt teilweise daran, dass, sagen wir mal, die Ambition gar nicht so ausgeprägt war, [...] und es liegt halt auch daran, dass es eben viele Schüler gibt, die da tatsächlich auch benachteiligt sind, weil sie einfach bestimmte Voraussetzungen gar nicht mitbringen und dann in diesem, jetzt überwiegend zweigliedrigen Bildungssystem, diesen Weg noch nicht schaffen ... In den mittleren Schulformen ist natürlich der Sozialstatus der Elternhäuser [...] nicht so hoch wie am Gymnasium. Wir haben [...] das Problem, dass die Eltern mit einem höheren Sozialstatus auch bessere Chancen haben, dass ihre Kinder den Weg zum Gymnasium schaffen. Und in den mittleren Schulformen haben wir eben oft Kinder, die aus den einfacheren Elternhäusern kommen [...]. Insofern ist auch da der Anteil derer größer [...], für die der Migrationshintergrund ein Nachteil ist. Die finden sich dann eben auch in starker Konzentration an den nicht gymnasialen Schulformen wieder (27–29).

Bemerkenswert ist hier, wie der Interviewte ‚einfachere Elternhäuser‘, ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Benachteiligung‘ in eine kausale Beziehung setzt (einfachere Elternhäuser, insofern Migrationshintergrund als Nachteil), ohne die Ursache der Benachteiligung weiter zu präzisieren. Seine Aussage kann dahingehend gelesen werden, dass bestimmte als ‚anders‘ markierte Schüler:innen unter der Überschneidung mehrerer Differenzkategorien zu leiden haben, von denen der ‚Migrationshintergrund‘ nur eine ist. Die Kehrseite seiner Aussage könnte lauten: ‚höher situierte Elternhäuser, insofern Migrationshintergrund *nicht* als Nachteil‘. In dieser intersektionalen Interpretation sind es also vor allem die Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ *und* niedrigem Sozialstatus, die struktureller Benachteiligung ausgesetzt sind, während Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘, aber hohem Sozialstatus nicht (im gleichen Maße) davon betroffen sind.⁹⁴

Interviewte sprechen aber auch expliziter davon, dass die ‚Defizite‘ der Schüler:innen ‚nicht nur‘, ‚nicht unbedingt‘ oder einfach ‚nicht‘ auf migrationsbezogene Herkunft zurückzuführen sind. Damit entschärfen sie gezielt einen gesellschaftlich breit vorhandenen Diskurs über natio-ethno-kulturell bedingte ‚Defizite‘.

So spricht der Autor B14 über die geringen Deutschkenntnisse der Schüler:innen und hebt hervor, dass dies „aber nicht unter Migrationsaspekten, sondern eher allgemein“ zu verstehen sei. Schüler:innen hätten Schwierigkeiten, Fremdworte zu

⁹⁴ Dies geht auch aus aktuellen Studien wie PISA (OECD 2023) und IGLU (McElvany et al. 2023) hervor.

verstehen und bei langen Schulbuchtexten den Überblick zu behalten. „[D]ie Fähigkeit, Texte zu erfassen, mit Texten umzugehen“ sei zurückgegangen, „weil einfach die Kultur stärker auf Bilder [...] ausgerichtet ist“ (40). Indem er spezifiziert, dass die Sprachkenntnisse „nicht unter Migrationsaspekten“ (ebd.) gering seien, korrigiert B14 eine Annahme, die er für derart verbreitet und/oder einseitig hält, dass sie einer Richtigstellung bedarf. Ein weiteres Mal spricht er darüber, dass ‚sprachsensibler Unterricht‘ der aktuelle didaktische Fokus der Schulbücher sei. Sprachensible Bildungsmedien richteten sich dabei an Lernende, „die im sprachlichen Bereich eher auch durchaus noch Hilfen benötigen, und das sind ja beispielsweise Schüler mit Migrationshintergrund“. Hier erwähnt er also ‚Migrationshintergrund‘ als einen von vielen Gründen für den Bedarf an sprachlichen Hilfen. Den Bildungsmedienproduzent:innen sei es aber letztlich „völlig egal, ob da ein Migrationshintergrund vorliegt oder ob die Schülerin schlicht (...) mit dem Lesen von Texten, dem Schreiben von Texten Schwierigkeiten hat, weil es im häuslichen Hintergrund nicht stimmt“ (ebd.), so der Autor. Später im Interview dekonstruiert B14 abermals die Verknüpfung ‚Migrationshintergrund = Sprachdefizit‘. Er beschreibt digitale sprachfördernde Angebote und vermutet, dass „Schüler A [...] sie nutzen [wird], weil er zu Hause keine richtige Unterstützung hat und Schülerin B, deren Eltern aus dem Iran geflüchtet sind, die aber hervorragenden Bildungshintergrund hat, die wird es nicht nutzen“ (50). Durch die Formulierung ‚Eltern aus dem Iran, aber hervorragenden Bildungshintergrund‘ korrigiert er die im gesellschaftlichen Diskurs verbreitete Gleichsetzung ‚Eltern aus dem Ausland, also Sprachdefizite im Deutschen‘. Zudem unterstreicht er, dass vor allem jene Schüler:innen Sprachprobleme haben, die im Elternhaus nicht ausreichend gefördert werden, ganz gleich welche natio-ethno-kulturelle Prägung sie mitbringen.

Auch für den Abteilungsleiter B16 liegt die Erklärung für sprachliche Schwierigkeiten nicht in der natio-ethno-kulturellen Herkunft, sondern im Sozialstatus und der Bildungsferne bzw. -nähe im Verhältnis zum in der Schule erwarteten Sprachregister. Er unterstreicht, dass „nicht zwangsläufig [...] Sprache ein Problem ist, aber die spezifische Sprache, die der Kontext Schule verlangt“. Denn

Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien [können] eher mit der Bildungssprache umgehen [...] als Schülerinnen und Schüler bildungsferner Familien, was auch – also anders als es manche hören möchten – nicht unbedingt mit dem kulturellen Hintergrund zu tun hat, sondern tatsächlich einfach mit einem soziokulturellen Hintergrund (35).

Also korrigiert auch dieser Interviewte die Annahme, die er für verbreitet hält, dass defizitäre schul- bzw. bildungssprachliche Kenntnisse primär auf ‚Migration‘ zurückzuführen sind.

Es gibt im Datenmaterial auch eine (einzige) Interviewstelle, die die Logik ‚Migrationshintergrund = Defizit‘ vollständig umkehrt, diese Stelle bezieht sich aber

nicht auf Sprache. Der Produzent digitaler Bildungsmedien B12 verbindet die gesellschaftliche Norm ‚Weißsein‘ mit Starrheit und ein nicht genanntes Gegenpol von ‚Weißsein‘ mit Weltoffenheit und Dynamik. Er beschreibt in Bezug auf den geschichtskulturellen Wandel in der Gesellschaft seine Wahrnehmung, dass Geschichtskultur „sich schon so ein bisschen freigeschwommen [hat] von dieser [üblichen Formel] ‚Alte, weiße Männer [...] diskutieren [...] in ihrer Universität‘“ und stattdessen dabei sei, sich zu einer „sehr lebhaften Debatte“ zu entwickeln. Die Debatte illustriert der Interviewte mit dem steigenden Interesse an „anderen Themen und Fragestellungen“, mit einem postkolonial geprägten Blick auf die Welt und einem „differenziertere[n], multiperspektivische[n] Bild von Geschichte“ (115).⁹⁵

Als Zwischenfazit kann konstatiert werden, dass für Interviewte natio-ethno-kulturelle Pluralität generell *eine von vielen* Formen von Heterogenität darstellt. Ihre Aussagen konzentrieren sich weniger auf die Ursprünge der Vielfalt, sondern vielmehr auf den praktischen Umgang damit im Schulbuch. Gelegentlich ‚verstecken‘ sich Assoziationen von ‚Migrationshintergrund‘ und ‚schulischem Defizit‘ hinter anderen Differenzkategorien. Viel häufiger jedoch kritisieren Interviewte die strukturelle Benachteiligung Nationsanderer in Gesellschaft und Bildungssystem und dekonstruieren verbreitete Gleichsetzungen von ‚Migration‘ und ‚Defizit‘. Dies kann aus migrationspädagogischer Perspektive im Sinne eines professionalisierten Umgangs der Produzent:innen mit der Pluralisierung gelesen werden.⁹⁶

Wer transformiert sich angesichts von Zuwanderung?

Der Titel dieses Abschnitts setzt voraus, dass Migration mit Transformationsprozessen einhergeht – dies wird in der Forschung und im gesellschaftlichen Diskurs nicht bezweifelt. Kontrovers wird hingegen diskutiert, wen diese Transformationsprozesse in erster Linie betreffen (sollen). Ein ausschließlich an Zugewanderte ausgerichteter Integrationsimperativ wird von jenen hinterfragt, die den Wandelbedarf auf Ebene der gesamten Gesellschaft verorten.

Beide Positionen finden sich in den Interviews wieder. Die Produzent:innen sind sich darin einig, dass migrationsbedingte Pluralisierung die deutsche Gesellschaft zutiefst prägt, und dass sich diese Pluralisierung aktuell auch in der Zusammensetzung der Lernenden-Zielgruppe widerspiegelt. Mit Ausnahme der Autorin B5, deren Äußerungen Gegenstand des folgenden Abschnitts sind, charakterisieren Interviewte natio-ethno-kulturelle Vielfalt in der Regel nicht als historisches Merk-

95 B12 beschreibt hier auch einen Wandel der Geschichtskultur, der als ‚Demokratisierung‘ eingeordnet werden kann (vgl. Chmiel et al. 2022: 133–134).

96 Wie diese Positionierungen mit der konkreten Arbeit der Bildungsmedienmacher:innen verknüpft sind, wird im zweiten empirischen Kapitel, Abschnitte „Chancen“, „Unterstützen“ und „Didaktische Lösungen...“ weiter ausgeführt.

mal Deutschlands. Keine:r von ihnen erwähnt autochthone Minderheiten oder Migrationsbiografien als typisch für die ‚alteingesessenen‘ Deutschen. Vielmehr stellen sie natio-ethno-kulturelle Heterogenität als neues, ‚dazugekommenes‘ Phänomen dar. Sie entwerfen das Bild einer deutschen Gesellschaft, die ‚früher‘ homogen war und in jüngster Zeit durch Zuwanderung heterogen wird.

Beispielsweise sind Schulklassen laut Autor B1 „heute“ von derart großer Diversität geprägt, dass es unmöglich ist, diese Diversität im Schulbuch bzw. im Unterricht „noch“ widerzuspiegeln (98). Aus Sicht des Redaktionsleiters B2 sind Schulklassen „in den letzten Jahren“ viel heterogener geworden, und die Lebenswelt der Lernenden ist „nicht mehr [...] der deutsche Mittelstand“ (31). Auch der Autor B7 sagt, dass Deutschland vor einigen Jahrzehnten „noch keine Migrationsgesellschaft“ (60) war, heute aber eine ist. Dies nuanciert er, indem er einen Wandel nicht nur der natio-ethno-kulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft, sondern auch des öffentlichen Bewusstseins für das Thema Migration feststellt. Während in der Nachkriegszeit Begriffe wie ‚Flucht‘ und ‚Vertreibung‘ Konjunktur hatten, so B7, spreche man heute von ‚Migration‘. Dies erklärt sich der Autor im Sinne einer kritischen Masse: Solange Zuwanderung sich in Grenzen gehalten habe und auf „die ersten sogenannten ‚Gastarbeiter‘“ beschränkt gewesen sei, habe „man sich keine großen Gedanken gemacht“; erst „in den [19]70er–80er Jahren [nahm] das Thema Migration Fahrt auf [...], als gesellschaftspolitisches Thema“ (ebd.). Der Autor B14 hingegen scheint zunächst eine Gesellschaft zu imaginieren, die intrinsisch von Vielfalt geprägt ist. Er beschreibt (im Interviewabschnitt 19–21) das Thema Diversität als „schon immer virulent“, „schon immer normal“. Da er allerdings hinzufügt, dass „schon 1997 [...] hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit entsprechendem Hintergrund“ (aus dem Kontext erschließt sich: ‚Migrationshintergrund‘) in seiner Stadt zur Schule gingen und dass „die Statistiken sagen [...], der Anteil [ist] noch gestiegen“, wird deutlich, dass die Heterogenität, von der er spricht, zwar inzwischen „einfach dazu[gehört]“, aber insgesamt neueren Datums ist.

Das Gemeinsame dieser Äußerungen ist, dass sie eine jüngst erfolgte und geschwind voranschreitende natio-ethno-kulturelle Heterogenisierung konstatieren. Dahinter versteckt sich vermutlich die Vorstellung einer vormalig homogen(er)en Gesellschaft. Die Pluralität, die Interviewte beschreiben, ist eben nicht die Norm, sondern eine Entwicklung, die die bisherige Norm modifiziert. Diese Entwicklung ist derart prägnant, dass sie mittlerweile ihrerseits ‚normal‘ wirkt.

In den Interviews wird ferner deutlich, dass manche Schulbuchmacher:innen die deutsche Gesellschaft als ‚Aufnahmegesellschaft‘ beschreiben, die Migrant:innen empfängt, sich aber selbst nicht wesentlich transformiert. Andere Interviewte hingegen konstruieren die deutsche Gesellschaft als eine, die im Kontext von Migration und Pluralisierung einen umfassenden Wandel durchmacht.

Ein prototypisches Beispiel für ersteres Verständnis findet sich in einem Interview wieder, das bereits Gegenstand der Analyse in vorherigen Abschnitten war,

das aber anonym bleiben soll. Die Schulbuchmacherin spricht im Laufe des Gesprächs mehrfach von Zuwanderung. Sie ist selbst nach Deutschland migriert und blickt zurück auf Herausforderungen ihrer ersten Jahre im neuen Land. Zudem stellt sie im Laufe des Interviews mehrere Schulbuchkapitel vor, die Migration nach Deutschland thematisieren. In ihren Ausführungen scheinen stets Immigrant:innen einen Wandel durchzumachen, während die Aufnahmegesellschaft unverändert bleibt.

Die Produzentin erzählt zunächst (im Interviewabschnitt 24) von ihrer Biografie. Sie sei in ihrer Jugend aus dem Ausland nach Deutschland zugewandert, und im Studium habe es sie „sehr gestört“, dass ihre „sprachlichen Möglichkeiten“ im Deutschen „begrenzt“ waren. In Lehrveranstaltungen sei sie zunächst sehr „zurückhaltend“ gewesen, um „nichts Falsches“ zu sagen. Dann aber habe sie „Mut gefasst“ und „unheimlich viel daran gearbeitet“, um Vorträge auf Deutsch halten zu können. Es sei „harte Arbeit“ gewesen, aber die Erfolge hätten sie „beflügelt“. Aus dieser Erfahrung schöpft die Interviewte eine Sensibilität für die Situation der Menschen, die nach Deutschland zuwandern. Fehlende Deutschkenntnisse bezeichnet sie im Laufe des Gesprächs mehrfach als „Problem“, mit dem Migrant:innen oder „Austauschschüler“ in Deutschland zwangsläufig „konfrontiert“ sind, mit dem aber auch „Schulklassen mit sehr hohem Migrationsanteil [...] kämpfen“. Die Interviewte plädiert sodann dafür, dass Schulbuchproduzent:innen dieses Problem „gezielt angehen“. Mit anderen Worten konstruiert sie ein zu behebendes ‚Defizit‘ in Zusammenhang mit Zuwanderung: Sowohl Migrant:innen, als auch Menschen, die in Deutschland geboren sind, deren Familien aber aus dem Ausland hierher gezogen sind, beherrschten die deutsche (Bildungs-)Sprache möglicherweise in geringerem Maße. Bei der Überwindung dieses ‚Defizits‘ müsse bzw. könne ihnen ‚geholfen‘ werden, sodass sie bessere Teilhabechancen genießen.

Gerade diesen Anerkennungs- und Förderungsaspekt betont die Schulbuchmacherin häufig im Gespräch. Viele ihrer Aussagen lassen sich mit Mai-Anh Boger im „Trilemma der Inklusion“ (2019a) als Anerkennungs- und Normalisierungspraktiken einordnen, wobei Essenzialisierung vorgenommen und Dekonstruktion ausgeschlossen wird (EN – non D). Für die Anerkennung unterschiedlicher Identitäten engagiert sich die Interviewte besonders stark. Gleichzeitig betrachtet sie das Beherrschen der Nationalsprache auf hohem Niveau als Norm, und das Nicht-Erfüllen dieser Norm als ‚Problem‘, das behoben werden soll, um die sprachlich ‚Anderen‘ mit Möglichkeiten der Teilhabe auszustatten. Die Überwindung des ‚Defizits‘ setzt in ihrer Erzählung eine Anstrengung vor allem derjenigen voraus, die Träger:innen dieses ‚Defizits‘ sind. Sie erbringen eine Anpassungsleistung, während die Aufnahmegesellschaft *ihnen* dabei ‚hilft‘. Die ‚Normalität‘, in die sich die Ankommenden zu integrieren haben, wird weder hinterfragt noch modifiziert.

An einer anderen Stelle im Gespräch beschreibt die Interviewte dann das bereits erwähnte Kapitel zum Thema „Zuwanderung nach Deutschland“ in einem Schulbuch für historisch-politische Bildung im Fächerverbund. Dabei stellt sie „Flücht-

linge“ und die „deutsche Bevölkerung“ gegenüber. Die Aufnahmegesellschaft konstruiert sie in einer privilegierten Position, von der aus diese auf die ‚Anderen‘ blickt und deren Ankunft bewertet: Die „deutsche Bevölkerung [...] reagiert“ auf die Ankommenen mit „Willkommen und Ablehnung“, es gibt „Demonstrationen gegen Zuwanderung“, es werden „Anforderungen an Migranten“ (206) gestellt. Das Schulbuchkapitel zitiert der Interviewten zufolge ferner „Argumente von Flüchtlingsunterstützern“, von „Gegnern“ und von Politikwissenschaftler:innen, die sich zum Thema „Integration“ äußern, aber auch „Bevölkerungsstatistiken“ in Bezug auf „Menschen mit Migrationshintergrund“. Zwar steht also die Aufnahmegesellschaft im Mittelpunkt der Interviewabschnitte (und des beschriebenen Schulbuchkapitels), aber es sind hier stets die Migrant:innen, von denen eine konkrete Anpassungsleistung erwartet wird. Sie sind zudem das ‚Objekt‘ von Reaktionen, während die Aufnahmegesellschaft sich vor keiner selbsttransformativen Aufgabe sieht.

Andere Interviewte betrachten es als Aufgabe der deutschen Gesellschaft, sich angesichts von Migration und natio-ethno-kultureller Pluralisierung zu wandeln. Aus ihrer Sicht liegt die Transformationsleistung nicht (nur) auf der Seite der Ankommenen, sondern die Gesellschaft als Ganzes hat eine Leistung zu erbringen, sodass Pluralität für alle lebbar(er) wird.

So spricht der Abteilungsleiter B16 – zunächst wie auch die oben zitierte Schulbuchmacherin – aus Sicht der deutschen Aufnahmegesellschaft von Geflüchteten. Er betont sodann, dass er sich „über Begriffe wie Flüchtlingskrise, Flüchtlingswelle“ ärgert, denn „das tut den Menschen unrecht, die den Weg zu uns gefunden haben“ (37). Anders als die Interviewte verbindet er mit den Geflüchteten nicht primär Leistungen, die diese erbringen müssen, und auch nicht Erwartungen, die die Gesellschaft an sie richtet. Stattdessen bringt er die Hoffnung zum Ausdruck, „dass Deutschland sich [...] noch weiter öffnen kann“ (ebd.).

Der Autor B6 bezieht in vielen Interviewpassagen eine ähnliche Position: Er spricht von einem vielgestaltigen Wandel, den die deutsche Gesellschaft durchmacht und angesichts von Pluralisierung seiner Meinung nach noch affirmativer angehen sollte. Geschichtsschulbücher seien in einem überholten Weltbild verhaftet und müssten sich davon emanzipieren. Er bemängelt beispielsweise, dass deutsche Schulbuchautor:innen zu wenig über natio-ethno-kulturell ‚Andere‘ wüssten. Dabei sieht der Autor sich und seine Kolleg:innen in der Verantwortung, den eigenen Horizont zu erweitern, was auch im Sinne einer „Migrationsgesellschaft oder [...] postmigrantischen Gesellschaft“ (37) wichtig sei – B6 ist mit der wissenschaftlichen Debatte um diese Begriffe vertraut. Erst fundierteres Wissen über ‚Andere‘ ermögliche es, kategorial differente Standpunkte und neue Geschichtserzählungen ins Schulbuch einzubringen. Im Zusammenhang mit Multiperspektivität plädiert B6 deshalb dafür, „Kulturen in den Blick [zu] kriegen, die sonst immer unter den Tisch fallen.“ Diese seien nicht nur Gruppen, von denen keine schriftlichen Quellen überliefert sind, sondern vor allem Gruppen, „die wir [...] nicht zum Sprechen bringen können, weil wir die Sprache nicht auf der Pfanne haben“. So gut wie kein:e Schulbuchautor:in könne Sprachen wie Arabisch oder Persisch, was zur Folge habe, dass man

einen enormen Fundus an Quellen gar nicht erst abrufen könne. So drehe man sich in der Produktion „immer im Kreis“ und zitiere „immer dieselben Quellen“, die „in der Zeit des Imperialismus [...] mal übersetzt worden sind“ und in ein bestimmtes „koloniales Weltbild passen“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf des Interviews trifft B6 Aussagen, die mit John Law et al. als „collapse“ (2013: 9ff.) oder Gleichzeitigkeit divergierender Praktiken eingeordnet werden können. Parallel zu seinem Plädoyer für die Emanzipation der Deutschen und Europäer:innen von kolonial geprägten Weltbildern schätzt der Autor sein Land auf Ebene der Einstellungen in Bezug auf ‚Anderer‘ als pluralistisch ein und geht davon aus, dass von außen kommende Menschen, die weniger weltoffen sind, hier ‚pluralistischer‘ werden (müssen). Der Interviewte beschreibt die schulische Bildung in Deutschland wörtlich als „pluralistisch“ und vertritt die Position, dass Geflüchtete beispielsweise in Syrien „natürlich einen ganz anderen Geschichtsunterricht erfahren haben als wir“ (100). Folglich seien sie anfällig für Vorurteile und Antisemitismus – man könne ihnen „viel erzählen“ –, doch in Deutschland würden sie ihre Haltungen korrigieren (müssen). Dies läuft darauf hinaus, dass Deutschland im Grunde als vorurteils- und antisemitismusarm gezeichnet wird. Aus Sicht des Autors ist es für die betreffenden Menschen „erstmal ein schwieriger Prozess [...], [s]ich [...] von vertrauten Weltbildern (...) lösen zu müssen“, insbesondere wenn man als Geflüchtete:r „sehr viel verloren“ habe und

das, was sie gerettet haben, tragen sie in sich. Und klammern sich natürlich an, ja, bestimmte Vorstellungen und ihr Weltbild irgendwie, an ihre Identität, und das wird [in Deutschland] im Grunde auch noch in Frage gestellt. Sie müssen also relativ schnell hier erfahren, dass sie ihre Denkweise und Einstellung zu vielen kulturellen Dingen korrigieren müssen, wenn sie hier tatsächlich sich integrieren und Fuß fassen wollen (ebd.).

Kurz gefasst plädiert B6 also dafür, dass ‚Wir‘ mehr über die ‚Anderen‘ lernen, um ‚uns‘ von kolonialen Weltbildern über ‚sie‘ zu emanzipieren und ‚unseren‘ Blick zu weiten. Gleichzeitig bringen ‚Wir‘ den ‚Anderen‘ bei, wie ‚sie‘ sich bei ‚uns‘ von geschlossenen Anschauungen befreien können. Auffällig ist, wie der Interviewte beides als Imperativ formuliert und nebeneinander stehen lässt, allerdings tut er dies auf subtil unterschiedlichen Ebenen. Pluralistische Weltbilder sind hier für ‚Anderer‘ ein ‚Eintrittsbillet‘ in die deutsche Gesellschaft: Man ‚muss‘ sie annehmen, wenn man im nationalen Raum, wörtlich ‚hier‘, ‚Fuß fassen‘ möchte. Gleichzeitig soll man in Deutschland etwas von den ‚Anderen‘ lernen und ihre Perspektiven integrieren, um ihnen und der gesamten (Post-)Migrationsgesellschaft gerechter zu werden. Ein feiner, aber beachtenswerter Unterschied zum ‚Pluralisierungsimperativ‘ an ‚Anderer‘ liegt darin, dass die eigene ‚Pluralisierung‘ keine Bedingung für etwas anderes, kein ‚Eintrittsbillet‘ darstellt, sondern eine wünschenswerte Selbstentfaltung innerhalb eines nationalen Raums ist, der immer noch fraglos als der ‚eigene‘ gilt.

Das Motiv des zugewanderten Menschen, der sich in Deutschland von seiner ‚Intoleranz‘ emanzipiert, findet sich auch in weiteren Interviews wieder. Der Herausgeber B9 spricht über einen Wissenschaftler, der aus Syrien nach Deutschland migriert ist. Dieser habe in einem Presseauftritt erklärt, dass er früher „Antisemit“ (207) gewesen sei, in Deutschland aber bezüglich seiner Einstellungen einen Wandel durchgemacht habe. Der Interviewte schmückt seine Erzählung mit Attributen, die Hinweise auf seine eigene Position geben: Der Wissenschaftler, von dem B9 erzählt, sei ursprünglich „völlig unreflektiert“ gewesen, habe aber in Deutschland „gesehen, dass das alles Quatsch“ sei und habe den Antisemitismus „sozusagen abgelegt“ (ebd.).

Auch der Autor B14 geht davon aus, dass es Migrant:innen gebe, die „einen gewissen Antisraelismus oder modernen Antisemitismus, wie man das nennt“ nach Deutschland „mitbringen“. Bildungsmedienproduzent:innen müssten seiner Ansicht nach „gucken, wie wir die Schülerinnen und Schüler da erreichen“ (151). An dieser Stelle wird also der Imperativ, eine pluralistische Weltanschauung anzunehmen, unmittelbar an Nationsandere gestellt, und für die Bildungsmedienproduktion wird das Ziel formuliert, die politischen Ansichten dieses Teils der Zielgruppe konstruktiv zu beeinflussen.⁹⁷ Dass hier israelbezogener Antisemitismus ausschließlich als ‚Import‘ konstruiert wird, lässt die nicht-migrantische Schüler:innenschaft zunächst als frei von israelbezogenem Antisemitismus erscheinen. Eine räumliche Dimension, die national gelesen wird, ist hier nicht zu übersehen: Von ‚dort‘ wird etwas Problematisches ‚hierher‘ importiert, ‚hier‘ ist man im Grunde frei davon und kann bzw. soll die ‚Dortigen‘ läutern.

Doch zurück zum Interviewten B6, der einerseits von deutschen Schulbuchautor:innen einen reflektierten Umgang mit der eigenen kolonialen Prägung fordert, andererseits Deutschland mit pluralistischen Haltungen assoziiert, zu denen Zugewanderte ‚beitreten‘ sollen. In einer weiteren Passage vermischt er noch sichtbarer beide Stränge und schafft ein Spannungsverhältnis, das er nicht aufzulösen versucht. Er bekräftigt noch einmal, dass „wir sozusagen von unserem westlichen Dünkel absehen müssen, dass uns klar werden muss, dass vieles, was wir für normal gegeben, universell halten, gar nicht normal gegeben, universell ist, sondern westlich-europäisch, kolonial“ (108). Damit nimmt B6 Bezug auf die Einseitigkeit von Kategorien, die europäisch situiert sind, aber für universell gehalten werden und somit, wie es Bernd Grewe formuliert, „Phänomene anderer Kulturen und Gesellschaften in eurozentrische Schablonen [...] pressen“ (2016: 303). Der interviewte Schulbuchautor zeigt Verständnis dafür, dass vom Kolonialismus Betroffene eine andere Sicht der Dinge haben. Mit dieser anderen Sicht sollten ‚wir‘ uns im Rahmen eines „Lernprozesses“ auseinandersetzen. Die ‚westliche‘ Welt solle sich vom

⁹⁷ Mehr zu Potenzialen von Schulbüchern und Zielen von Bildungsmedienmacher:innen im zweiten empirischen Kapitel.

„Gestus der Entwicklungshilfe“ verabschieden und stattdessen den direkten Kontakt zu ‚Anderen‘ suchen, ihnen „Wertschätzung und Anerkennung“ entgegenbringen (108).

Gleichzeitig plädiert der Autor dafür, dass ‚der Westen‘ und Deutschland in den erinnerungskulturellen Debatten in ehemaligen Kolonien präsent bleiben und Deutungen der Vergangenheit mitbestimmen. Er führt das Beispiel Namibias an, das sich ein „nationales Museum von Nordkorea haben hinbauen lassen“ (ebd.). Damit bezieht er sich auf das Unabhängigkeits-Gedenkmuseum in Windhoek, das von einem nordkoreanischen Unternehmen realisiert und 2014 eröffnet worden ist, was in der namibischen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wurde (vgl. Laufer 2014; Allgemeine Zeitung 2011). Dem Schulbuchautor zufolge ist es „auch wieder kolonial [...]“, wenn wir uns raushalten aus dieser Debatte, [...] dann sind wir uns wieder zu fein. Das ist auch nicht gut. Und dann kommen eben andere. Wollen wir wirklich den Chinesen jetzt das Schlachtfeld überlassen?“ (108). Mit anderen Worten ist sich der Interviewte der politischen Implikationen der Erinnerungskultur gewahr, er kritisiert den kolonialen Blick der ‚westlichen‘ Welt, betrachtet aber Deutschland und Europa im Vergleich zu anderen geopolitisch relevanten Akteuren als pluralistisch(er) und wünscht sich, dass diese eine bestimmende Rolle in den ehemaligen Kolonien spielen, um den Diskurs hin zu einem pluralistischen Pfad zu lenken.

Das Bemerkenswerte an dieser Interviewpassage ist, wie nahe sie der Forderung kommt, „nicht bereinigbare“ (Mecheril 2010c: 190) Dissonanzen zu integrieren und „mit der Widersprüchlichkeit [zu] arbeiten statt gegen sie“ (Boger 2019a: 23). Dabei fällt auf, dass hier nicht mehr der nationale Raum im Zentrum steht, sondern eine postkoloniale Welt, in der ‚der Westen‘ als ein Akteur unter vielen konstruiert wird.

Alles ist einfach, bevor es schwierig wird. Überschneidungen

Man möchte meinen, dass manche der bisher dargestellten Problematisierungen und Positionierungen miteinander ‚vereinbarer‘ sind als andere. Zum Beispiel würde man einen ethnischen Nationsbegriff intuitiv (oder auch theoretisch begründet) mit einer Vorstellung von nationaler Geschlossenheit verbinden: Wer essenzielle Differenzen zwischen Gruppen entlang von Herkunft ausmacht, ist – so die Annahme – eher dazu geneigt, die Welt als Summe homogener Einheiten und Migration als Sondererscheinung zu denken. Dies findet sich beispielsweise im Argument Samuel Salzborns (teilweise) wieder, dass ethnische Nationsverständnisse „eine offene Gesellschaft zur geschlossenen Gemeinschaft transformieren wollen“ (2019: 7). Wer jedoch eine global verflochtene Welt bzw. staatsbürgerlich begründete Nationen vor Augen hat und die Normalität von Migration hervorhebt, nimmt vermutlich eher keine Differenzierungen entlang natio-ethno-kultureller Essenz vor und schreibt nicht nur den ‚Anderen‘ einen Migrationsbezug zu, sondern eventuell auch sich selbst. Doch so ‚eindeutig‘ ist es nicht. Die bisher behandelten, theoretisch divergierenden Kategorien können sich nicht nur in einer Auswahl von 17 Interviews, sondern auch innerhalb ein und desselben Interviews ‚widersprechen‘.

Die Autorin B5 sticht dadurch im Sample hervor, dass Migration aus ihrer Sicht nicht nur für ‚die Anderen‘ kennzeichnend ist, sondern auch für das ‚Wir‘. Sie bezeichnet Migration als ‚Normalfall‘ und Nationalstaaten als ‚Ausnahme‘, stellt Wanderung als prägend für die deutsche Geschichte dar und plädiert für einen paradigmatischen Wandel in der Art und Weise, wie Geschichte erzählt wird, sodass Migration als selbstverständlich vermittelt wird. *Gleichzeitig* besondert sie *nur bestimmte* Schüler:innen aufgrund natio-ethno-kultureller Merkmale.

Auf die Frage nach ihrem Bezug zu Migration antwortet die Autorin, dass ihre Eltern aus einem deutschsprachigen Territorium in die Bundesrepublik geflohen sind. Diese Erfahrung stuft sie als „klassische Migration“ ein – aufgrund der politischen Motivation („Zwangsmigration [...] aus politischen Gründen“), der ökonomischen Folgen („Aufgabe des Eigentums“, „wirtschaftlicher Neuanfang“), einer Fremdheitserfahrung (ein Leben „in der Fremde“, das „Bedürfnis, eine Heimat zu finden“) und einer emotionalen Anpassungsleistung („unheimlicher Einbruch“, „Verzweiflung“, das „Gefühl, immer so bisschen außen vor zu sein“) (7). Ferner erzählt sie, dass die Familie ihres Partners aus einem anderen ehemals deutschen Territorium stamme. Mitglieder ihrer Familie seien zudem in ein anderes westeuropäisches Land „migriert“. Diese Migrationsbiografien betrachtet sie als „normal“ für Deutschland: Aus „jeder“ deutschen Familie habe es „einer über den großen Teich geschafft“, und gerade im Bundesland, in dem sie lebe, komme „jeder dritte Großelternanteil [...] irgendwo aus dem Osten“. Somit sei Migration „in der Nationalgeschichte“ tief verankert. Deshalb sei es falsch, in der öffentlichen Wahrnehmung allein die „Gastarbeiter“ als Migrant:innen darzustellen und gleichzeitig die „Migrationsgeschichte dieser Bevölkerung hier“ zu ignorieren – schließlich seien „zehn bis 15 Millionen“ Flüchtlinge und Vertriebene in der Nachkriegszeit „integriert“ worden (ebd.).

In einem weiteren Interviewabschnitt kritisiert die Autorin, dass das Thema Migration im Geschichtsunterricht und in Bildungsmedien „unterrepräsentiert“ (125) sei, und fordert, dass „man darüber mehr reden“ müsse. Migration gehöre „in einem Hochindustrialisierungsland wie Deutschland dazu“, deshalb sei in der historischen Bildung „eine Akzentverschiebung der thematischen Gewichtung“ in Bezug auf Migration wünschenswert. Schließlich sei Migration „der Normalfall“, während „abgeschlossene Nationalstaaten [einen] Sonderfall der Geschichte“ darstellten.⁹⁸

In all diesen Beispielen setzt sich die Autorin für eine Normalisierung von Migration ein. Wanderungsbewegungen sind B5 zufolge kennzeichnend für das deutsche ‚Wir‘ und stellen darüber hinaus generell die historische Norm dar. Die Interviewte versteht sich dabei selbst als ‚deutsch‘ und zugleich familienbiografisch als von einer Migrationserfahrung geprägt. Auffällig ist allerdings, dass sie *gleichzeitig* nur

98 Ähnlich positioniert sich die Interviewte, wenn sie „Völkerwanderung“ als Thema im Schulkanon kritisiert. Diesen Stoff auf diese Weise zu behandeln, sei ihrer Meinung nach überholt und „irgendwie ein bisschen sinnlos“, denn man wüsste nicht viel darüber, außer dass „eine Durchmischung von Völkern“ stattgefunden habe, was wiederum „rassistisch“ sei (41).

bestimmten Schüler:innen einen ‚Migrationshintergrund‘ zuschreibt, diese Schüler:innen als ‚nicht-deutsch‘ konstruiert, sie gelegentlich als ‚Defizitträger:innen‘ darstellt und auf Ebene der schulischen Leistung einen einseitigen ‚Integrationsimperativ‘ an sie richtet.

Von ‚Schüler:innen mit Migrationshintergrund‘ spricht die Interviewte in vielen Abschnitten. Sie sagt über diese Lernenden, dass sie „klar [...] Deutsch lesen können, aber [es] nie außerhalb der Schule tun“ (21). Die Schüler:innen „konzentrieren sich ein bisschen so auf ein paar Schulen“. Sie sind nicht „mit deutschen Märchen [aufgewachsen]“, was ihnen Schwierigkeiten im Umgang mit dem „Mittelalter-Vokabular“ bereitet, während „die deutschen Kinder [dieses Vokabular] aus deutschen Märchen [kennen]“ (66). Die Gegenüberstellung ‚Schüler:innen mit Migrationshintergrund versus deutsche Schüler:innen‘ wird noch eindeutiger, wenn die Interviewte schlicht von „deutschen Kinder[n], also ohne Migrationshintergrund“ (23) spricht.

Bemerkenswert ist nicht nur, dass unmissverständliche Differenzen entlang von Sprache, Herkunft, Kultur hergestellt werden, sondern dass sich ‚deutsch sein‘ und ‚Migrationshintergrund haben‘ nun gegenseitig ausschließen. Dann wiederum spricht die Interviewte von einem Schüler, der sich aufgrund seiner Familienbiografie für die Geschichte der „Gastarbeiter“ interessierte, was die Autorin als nachvollziehbar und begrüßenswert betrachtet, denn „[d]er hat ja gar keine türkische Geschichte, [...] sondern eben Einwanderergeschichte“, und diese sei „Teil der deutschen Geschichte“ (127).

Die Interviewte richtet ferner einen ‚Integrationsimperativ‘ an Schüler:innen, denen sie einen ‚Migrationshintergrund‘ zuschreibt. Die betreffenden Passagen werden im zweiten empirischen Kapitel (Abschnitt „An Lebenswelt anknüpfen“) Gegenstand der Analyse sein. An dieser Stelle sei kurz vorgegriffen: Die Interviewte, die auch Lehrerin ist, berichtet von einer Unterrichtsstunde mit dem von ihr verfassten Schulbuch. Im Unterschied zu den „deutschen Kindern“ in der Klasse hätten Schüler:innen „mit Migrationshintergrund“ eine bestimmte Textquelle nicht verstanden. Dies erklärt die Interviewte mit der Bildungsferne vieler Familien, denen sie einen ‚Migrationshintergrund‘ zuschreibt. Das Gymnasium und das entsprechende Schulbuch sollen „alle mit[nehmen]“, plädiert sie zunächst; dann fügt sie jedoch hinzu, dass gymnasiale Schulbücher „denen auch [zeigen,] [...] was sie dann nachher im Abitur können [müssen]“ (23). Der ‚Integrationsimperativ‘ richtet sich hier subtil an Schüler:innen, denen B5 einen Migrationsbezug zuschreibt: Vor allem ‚denen‘ soll das Schulbuch die Richtung weisen.

All diese non-kohärenten Positionierungen überschneiden sich. Die Interviewte konstruiert ein ethnisches Nationsverständnis, nimmt auf Grundlage natio-ethno-kultureller Differenzkategorien Essenzialisierungen vor und spricht den ‚Anderen‘ dichotom jene (ethnische) Form des Deutscheins ab, das sie sich selbst fraglos zuschreibt. Gleichzeitig konstruiert sie ein staatsbürgerliches Nationsverständnis und beschreibt ihre eigene Familienbiografie als maßgeblich von Migration geprägt.

Zudem setzt sie sich in fachlich-didaktischer Hinsicht dezidiert für eine Überwindung des nationalen Paradigmas ein: Deutsche Geschichte sei schon immer von Migration gekennzeichnet, in der Menschheitsgeschichte sei Migration ohnehin der Normalfall, Lehrpläne müssten folglich paradigmatisch umgebaut werden. Und dennoch sind es vor allem ‚die Anderen‘, die eine Integrationsleistung erbringen müssen, auch wenn ihre „Einwanderergeschichte [...] Teil der deutschen Geschichte“ (127) ist. Hier kann gefragt werden, worin genau sich die Anderen ‚integrieren‘ sollen. Oder: Wenn ‚wir‘ alle von Wanderungserfahrungen geprägt sind, wie kommt es zur binären Unterscheidung zwischen ‚manchen von uns‘ und ‚allen anderen‘?

Zusammenführung

Zum Abschluss dieses Kapitels soll noch einmal die Ausgangsfrage aufgegriffen werden: Wie positionieren sich Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht in Bezug auf nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung? Das Interviewmaterial legt eine ambivalente Antwort nahe, aber die Verortung des ‚Wir‘ im Nationalstaat ist stets prominent.

Bildungsmedienmacher:innen sprechen aus einer Position der fraglosen nationalen Zugehörigkeit, von der aus sie Aussagen über Nationsandere treffen, zudem verstehen sie sich als Teil einer vornehmlich ‚sesshaften‘ und historisch ‚homogenen‘ Gruppe, die innerhalb der Grenzen des deutschen Nationalstaats lebt und als ‚Aufnahmegesellschaft‘ Zuwanderung empfängt. ‚Deutschland‘ stellt eine allgegenwärtige wie unhinterfragte Bezugsgröße in den Gesprächen dar.

Die Konstruktion von Differenz und Nicht-Differenz entlang ethnischer Kategorien erfolgt häufig, jedoch nicht ohne ein Zögern und Ringen um die Begriffe. Dies wirkt so, als seien ethnische Kategorien aus Sicht der Interviewten nicht (mehr) ganz legitim – aber auch, als reichten staatsbürgerliche Kategorien nicht aus, um (post-)migrationsgesellschaftliche Vielfalt zu beschreiben. Durch das Zögern der Interviewten bei der Verwendung ethnischer Differenzkategorien werden diese Kategorien jedenfalls nur geringfügig fragilisiert – die Herstellung der Unterschiede erfolgt trotzdem hauptsächlich dichotom.

Im Abschnitt zu ‚Migrationshintergrund‘ habe ich dann drei Arten von Differenzherstellungsstrategien herausgearbeitet, die jeweils eigene Wirkung entfalten. So dienen *ordnende* Strategien wie Binarisierung, Quantifizierung und Kategorisierung zum einen dazu, in einer nicht sehr ‚klaren‘ Materie wie der natio-ethno-kulturellen Pluralität ‚Klarheit‘ zu schaffen. Ethnische Kategorien werden vereindeutigt und dichotom gehandhabt. Bemerkenswert ist zum anderen, wie Sprechende sich dabei als ‚Inhaber:innen des nationalen Raums‘ konstruieren und wie sie von dieser Machtposition aus auf die ‚Anderen‘ blicken, diese ‚zählen‘ und ‚sortieren‘. Bei der Strategie der Kategorisierung konstruieren Interviewte zwar innerhalb der Gruppe der Nationsanderen etwas Heterogenität, aber die Andersheit dieser ‚Anderen‘ im Vergleich zum Selbst sowie das Machtgefälle bleiben gleich.

Verwechselnde Strategien wie die Gleichsetzung, Vererbung, Expertisierung und Personalisierung haben als gemeinsamen Nenner, dass ethnische und staatsbürgerliche Kategorien bei der Beschreibung ‚Anderer‘ konsequent miteinander vermischt werden. Dies wirkt sich Fremdheit-steigernd aus, als würden sich die unterschiedlichen Kategorien, die Andersheit markieren, gegenseitig potenzieren. Auch werden dabei die Kategorien des ‚Eigenen‘, die als Maßeinheit und Norm dienen, stabilisiert. Ein einziger Interviewter setzt diese Form von Differenzkonstruktion außer Kraft, indem er ‚fremden kulturellen Hintergrund‘ nicht außerhalb, sondern im Rahmen der deutschen Nation identifiziert.

Die Strategien, die ich *suchend* genannt habe, unterscheiden sich von den ordnenden und den verwechselnden in zwei Hinsichten: Sie beziehen sich nicht auf die ‚Anderen‘, sondern auf das ‚Wir‘; und sie zeichnen sich durch Uneindeutigkeit, Fragilität und Instabilität aus. Bei der Strategie der Relativierung ordnen die Interviewten Flucht und Vertreibung, die in ihren eigenen Biografien eine Rolle spielen, zwar zunächst als ‚Migration‘ ein, relativieren dies aber zugleich. Bei der Strategie der Nuancierung zeigen Interviewte, dass sie sich der eigenen, vergleichsweise privilegierten Situation bewusst sind, und dass sie ihren kosmopolitischen Lebensstil mit Flucht im Kriegskontext nur sehr bedingt zu vergleichen bereit sind. Gleichzeitig konstruieren sie privilegierte Migration nur in Bezug auf das ‚Wir‘ und prekäre Migration nur in Bezug auf ‚Andere‘.

Wer aus Sicht der Interviewten einen ‚Migrationshintergrund‘ hat, lässt sich insgesamt nicht ‚eindeutig‘ beantworten. Menschen, denen Bildungsmedienmacher:innen wörtlich einen ‚Migrationshintergrund‘ zuschreiben, sind weder ‚absolute Andere‘ noch Teil des nationalen ‚Wir‘ (oder sowohl als auch). Es wird ihnen ein Zwischenstatus zugewiesen, wobei sie dazugehörend, aber nicht fraglos zugehörig sind. Sie sind, wie sich aus zahlreichen Aussagen ableiten lässt, durchaus Teil der deutschen Gesellschaft, befinden sich aber in einer gesonderten, exponierten wie prekären Position innerhalb dieser. Staatsbürgerlich werden sie eher ‚hier‘ verortet, ethnisch bleiben sie eher ‚fremd‘. Dies alles sind noch keine Bewertungen von Nation und Pluralisierung, sondern Gegenstandskonstruktionen – und doch wirken hier Logiken, die Anschluss für Exklusion bieten.

Die Bewertungen von Nation und Pluralisierung stimmen im Material stark überein: Die Interviewten lehnen politischen Nationalismus ab, befürworten Pluralisierung in der Gesellschaft und kritisieren die nationale Engführung des Geschichtsunterrichts. Nichtsdestotrotz wirken auch hier, sozusagen auf der Ebene ‚unter‘ den pluralisierungsbefürwortenden Positionierungen, die gleichen Logiken, die schon in der ersten Kapitelhälfte herausgearbeitet worden sind. Indem sie Nationalismus mit Demokratie und/oder Internationalisierung kontrastieren, übersehen Interviewte konsequent Formen des banalen Nationalismus, die *innerhalb* der demokratisch gefestigten deutschen Gesellschaft bzw. des inter- und übernational verankerten deutschen Nationalstaats (re-)produziert werden.

In Bezug auf Geschichtsunterricht sprechen Produzent:innen von Nationalismus auffälligerweise nicht mehr nur als Randphänomen (wie auf Ebene der Politik

und der Gesellschaft), sondern reflektieren vielmehr kritisch das nationale Paradigma, das den Unterricht und die Schulbücher durchdringt. Allerdings tun sie dies aus einer beobachtenden Position, sie schreiben sich also keine unmittelbare Handlungsmacht zu, die Verhältnisse zu verändern.

Gelegentlich machen sich Interviewte Migrationserfahrung zu eigen, übernehmen also Elemente eines ‚Migrationshintergrunds‘ in die eigene Biografie. Dies kann so interpretiert werden, dass Migration nicht (mehr) nur mit ‚Nachteilen‘ und ‚Defiziten‘ in Verbindung gebracht wird, sondern auch mit Weltoffenheit, Flexibilität, Horizonterweiterung. Indem ‚Migration‘ in das ‚Wir‘ übernommen wird, wird sie gewissermaßen normalisiert. Allerdings übernehmen die Sprecher:innen ausschließlich die ‚Vorteile‘ von Migration – ihre Machtposition im nationalen Raum bleibt unangetastet.

Die Frage, inwiefern aus Sicht der Interviewten die Welt aus Nationen bzw. die Weltgeschichte aus Nationalgeschichten besteht, lässt sich knapp beantworten: Die Interviewten kritisieren das nationale Paradigma und bleiben gleichzeitig in ihm ‚gefangen‘. Sie befürworten eine Überwindung des Nationalen, beschreiben diese Überwindung aber als Addition geschlossener, nationaler Einheiten; sie behandeln das Thema Migration als ‚Sonderkapitel‘ im Schulbuch und ‚Sondererscheinung‘ in einer sonst nicht-migrantischen ‚Normalität‘; sie betrachten Nationalismus als vergangen und marginal, übersehen aber aktuelle Ausprägungen in der gesellschaftlichen und politischen Mitte; sie konzeptualisieren Globales und Nationales als Gegensatz und lassen die Frage nach dem Platz des Nationalen im Globalen unadressiert; sie befürworten Globales, solange das ‚Eigene‘, Nationale eine privilegierte Stellung einnimmt; sie sprechen über Migration als ‚Norm‘ in Begriffen, die dem Nationalen verpflichtet bleiben; und sie beschreiben parallel verlaufende Ebenen, auf denen Nationales und Plurales simultan gedeihen.

Der Abschnitt ‚Woher kommt das ‚Defizit‘?‘ hat gezeigt, dass Nationsandere mitunter als Träger:innen von ‚Defiziten‘ konstruiert werden. Deutlich wird dies beispielsweise in Bezug auf ‚Sprachdefizite‘ jener Lernenden, die als migrantisch gelesen werden. Doch insgesamt stellt natio-ethno-kulturelle Differenz den Interviewten zufolge nur eine von vielen Formen von Heterogenität in den Klassen dar und nur einen von vielen Gründen für die bedeutsamen Unterschiede in den Leistungen der Lernenden. Interviewte konzentrieren sich in ihren Aussagen auf einen professionalisierten Umgang mit Vielfalt in Bildungsmedien. Sie kritisieren entschlossen die im gesellschaftlichen Diskurs verbreitete Auffassung von ‚Migrationshintergrund‘ als ‚Ursache‘ von ‚Defiziten‘ und lenken den Blick auf strukturelle, bildungssystemimmanente und intersektional wirkende Benachteiligungen jener Menschen, die als Nationsandere markiert werden.

Gelegentlich richten Interviewte einen einseitigen ‚Integrationsimperativ‘ an Menschen, die nach Deutschland migrieren. Diese sollen die Nationalsprache lernen, aber auch aus dem Herkunftsland mitgebrachte, ‚nichtpluralistische‘ Ansichten ablegen. Und selbst wenn manche Interviewte wiederum angesichts von Zuwanderung einen Wandlungsbedarf auf Ebene der deutschen Gesamtgesellschaft sehen,

richten auch sie an ‚die Anderen‘ den Anspruch einer (Teil-)Metamorphose in die Aufnahmegesellschaft.

Sollte der Verdacht entstehen, dass diese non-kohärenten Problematisierungen und Positionierungen der heterogenen Stichprobe geschuldet sind und in einer Auswahl von 17 Gesprächen durchaus als erwartbar gelten können, so kann dieser Verdacht ausgeräumt werden. Die non-kohärenten großen Linien in diesem Kapitel summieren sich auch in ein und demselben Interview.

VII Empirie 2: Konstruktionen von Nation und Pluralisierung in Bildungsmedien

Im zweiten empirischen Kapitel geht es um die Frage, wie Nation und Pluralisierung in Schulbüchern konstruiert werden. Ich treffe keine Aussagen über die Praktiken, die Interviewte im Rahmen der Bildungsmedienproduktion ausführen. Vielmehr treffe ich Aussagen über die Aussagen der Interviewten über ihre Praktiken – ich analysiere also, wie sie über ihr Wissen und Handeln sprechen. Dabei zähle ich bewusst nicht Produktionsschritte auf, denn dies ist in der Forschungsliteratur bereits zu finden, sondern resümiere und diskutiere Praktiken, die aus Sicht und in der Formulierung der 17 interviewten Akteur:innen ihre Arbeit an Bildungsmedien im Kontext von gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung kennzeichnen.

Die ersten beiden Unterkapitel systematisieren Äußerungen der Interviewten in Bezug auf Potenziale bzw. Ziele des Geschichtsunterrichts und der Bildungsmedien entlang folgender Fragen: Was geben Interviewte an, vor dem Hintergrund von gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung bewirken zu *können*? (Unterkapitel „Potenziale“). Welche Ziele verfolgen sie bzw. was sagen sie, dass sie tun *müssen*, *sollen* und/oder *wollen*? (Unterkapitel „Ziele“). Das dritte Unterkapitel konzentriert sich auf Aussagen der Interviewten darüber, was sie im Rahmen der Produktion konkret *tun*. Dabei wird insbesondere betrachtet, wie es zur Beharrungskraft des Nationalen in Bildungsmedien kommt (Unterkapitel „Routinen“). Das

letzte Unterkapitel fasst einige Interventionen im Sinne von Pluralisierung zusammen (Unterkapitel „Interventionen“).

Auch in diesem Kapitel sollen Eindeutigkeiten, Dichotomien und Linearitäten aufgebrochen werden. Leitend ist hierbei die These, die bereits der Forschungsstand nahelegt, dass Produzent:innen innerhalb eines Geflechts von Rahmenbedingungen und Widersprüchlichkeiten professionell agieren. Die Frage ist, *wie* sie dies im Hinblick auf gesellschaftliche Pluralisierung und nationale Schließung einschätzen und handhaben.

Potenziale: Was können (Produzent:innen von) Bildungsmedien erreichen?

Das primäre Potenzial und die Aufgabe von Geschichtsunterricht besteht für viele der Interviewten darin, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu schulen. Es gehe im Fach Geschichte darum, einen „kompetenzorientierten Geschichtsunterricht auf einem hohen Reflexionsniveau an[zu]stoßen“ (3: 160; ähnlich 15: 81); der „zentrale Auftrag“ sei es „nach wie vor“, Schüler:innen „zum historischen Denken zu bringen“ (1: 102). Diese Aussagen korrespondieren in hohem Maße mit Positionen aus der Geschichtsdidaktik, die die Schulung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins als „geschichtsdidaktisches Credo“ (Barricelli 2018) würdigen. Mit Nation und Pluralisierung ist dies insofern verwoben, als historisches Lernen heute nicht (mehr) auf sozialen und politischen Zusammenhalt oder die Weitergabe *einer* ‚legitimen‘ Interpretation der Vergangenheit zielt, sondern auf emanzipierte Teilhabe an Geschichtskultur und Gesellschaft sowie auf die Fähigkeit, selbstständig historisch zu denken (vgl. Körber 2015: 3–4). Michele Barricelli zufolge werden „Einheitlichkeit und Eindeutigkeit“ von einer „autonomen, unbeschränkten, kreativen Thematisierung des Selbst oder der Welt“ abgelöst (2018). Er unterstreicht die „Vielfalt des Geschichtsbewusstseins“ im Kontext der gesellschaftlichen Pluralisierung und prägt den Terminus „Geschichten**e**wusstsein“ (ebd.).

Die interviewten Produzent:innen sprechen aber auch über weitere Potenziale, die unmittelbarer mit nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung zusammenhängen: Geschichtsunterricht und -schulbücher können einen Einfluss auf die Gesellschaft ausüben, indem sie Schüler:innen *bestimmte Denkweisen* beibringen, ihre *politischen Ansichten* prägen, *Weltvorstellungen* vermitteln und sich auf ihre *Zukunftschancen* auswirken.

Eigentlich sind die Aussagen im Material noch spezifischer: Die Interviewten sprechen ausdrücklich und konsequent von *pluralisierungsfördernden* Potenzialen. Bildungsmedien bzw. Geschichtsunterricht können demnach Schüler:innen beibringen, in einem „weltoffenen Sinne“ (16: 109) zu denken, sie können politische Ansichten „im demokratischen Sinne“ (15: 141) beeinflussen, sie können Weltbilder vermitteln, die natio-ethno-kulturelle Homogenitätsvorstellungen hinterfragen (2: 23) und können die Teilhabe Aller auf (annähernd) gleicher Augenhöhe fördern,

indem sie „Benachteiligungen entgegenwirken“ (2: 190). Der vorherige Absatz ist jedoch aus zwei Gründen offener formuliert. Erstens: Indem die Interviewten den pluralisierungsfördernden Einfluss von Bildungsmedien bzw. Geschichtsunterricht unterstreichen, schwingen ihre persönlichen bzw. professionellen Positionierungen mit, die (wie im ersten empirischen Kapitel gezeigt) ausnahmslos pluralisierungsbeifürwortend ausfallen. Zweitens implizieren sie in ihren Aussagen über die pluralisierungsfördernden Potenziale, dass auch das Gegenteil denkbar ist. Dieses Gegenteil konstruieren sie als Geschichtsunterricht bzw. -schulbücher, die nationale Schließung unterstützen (wie im ersten empirischen Kapitel erwähnt, verorten Interviewte einen derartigen Unterricht beispielsweise in anderen Ländern). Also *können* Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht prinzipiell beides: pluralisieren und nationalisieren, was im Übrigen auch aus der Bildungsmedienforschung hervorgeht (s. Forschungsstand 2, „Nation und Pluralisierung im Schulbuch“).

Ferner lässt sich aus den Aussagen der Interviewten schließen, dass nicht Geschichtsunterricht und Bildungsmedien *als solche* pluralisierend bzw. nationalisierend wirken (können), sondern *bestimmte Ausprägungen* davon oder Inhalte, mit denen sie angefüllt werden. Bildungsmedien müssen in eine pluralisierungs- oder nationalisierungsfördernde Richtung hin entwickelt worden sein, um ein entsprechendes Potenzial zu entfalten. Somit erscheinen sie als flexible Träger unterschiedlicher Botschaften.

Damit zusammenhängend erklären die Interviewten, dass sie selbst als Schulbuchmacher:innen eine *professionelle Verantwortung* tragen. Sie sprechen in vielen der im Folgenden kommentierten Passagen nicht mehr auf einer primär persönlichen Ebene, wie oftmals im vorherigen Kapitel, sondern aus einer Position der Professionalität. Dies äußert sich darin, dass sie sich auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse, didaktische Prinzipien, Forschungsstände, Arbeitsbedingungen beziehen und die persönliche Ebene in den Hintergrund treten lassen. Dass Schulbücher die Denkweisen, politischen Ansichten, Weltvorstellungen und Zukunftschancen ihrer Adressat:innen beeinflussen (können), bedeutet für die Interviewten, dass sie als Produzent:innen ihren professionellen Beitrag dazu leisten (müssen). Die Frage ist, welche Spielräume sie für sich im Arbeitsalltag identifizieren und wie sie diese handhaben.

Denkweisen

Geschichtsunterricht und -schulbücher können den Interviewten zufolge die Denkweisen der Lernenden beeinflussen. Bildungsmedienmacher:innen sagen beispielsweise, „dass Geschichte einfach [...] eins der wichtigsten Fächer [ist], die Schülerinnen und Schülern das Denken beibringen“ (16: 109). Der Abteilungsleiter, von dem dieses Zitat stammt, räumt ein, dass Lernende selbstverständlich „denken können“, er beschreibt aber in Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht das Potenzial einer

bestimmte[n] Art zu denken, nämlich in einem demokratischen, multiperspektivischen, weltoffenen Sinne [...] und sich nicht irgendwie von [...] Rattenfängern vereinnahmen zu lassen und zu glauben, sie [die Schüler:innen] hätten, weil es emotional so schön funktioniert, die Wahrheit gefunden. Sondern bereit sind, in den Diskurs zu gehen. Und ich glaube, das kann Geschichte. Und deshalb finde ich dieses Fach so toll (109).

Damit konstruiert B16 ein Subjektbild von Schüler:innen, die durch die Bildungsmedienproduktion dabei unterstützt werden können, differenzierter, reflektierter und selbstständiger zu denken, als sie es ohnehin tun.

Zu den Denkweisen, die mit gesellschaftlicher Pluralisierung vereinbar sind und mittels Geschichtsunterricht geschult werden können, zählen die Interviewten ferner Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft zu Perspektivenübernahmen (6: 75), den kritischen Blick auf historische Sachverhalte und mediale Darstellungsformen (1: 130, 15: 81), Reflexionsfähigkeit allgemein, und auch das Bestreben, „sich aktiv [...] an dieser Gesellschaft zu beteiligen“ (5: 97). Der Interviewte B16 leitet daraus für sich als Bildungsmedienmacher gleichzeitig eine Verantwortung ab:

Wenn wir es richtig machen, gehen die Schüler aus der Schule raus und wissen, dass sie nicht nach der Wahrheit suchen müssen. Und empfinden das auch nicht als Last und als Bürde, dass es nicht die Wahrheit gibt, sondern als sehr, sehr schöne Chance, sich ein eigenes Bild zu machen (89).

Allerdings solle man als Bildungsmedienmacher:in (bzw. Lehrkraft) das Fördern eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nicht mit ‚Demokratieförderung‘ gleichsetzen, warnt wiederum der Autor B1. Beim historischen Lernen gehe es primär darum, *historisch* denken zu lernen – auch wenn die Beschäftigung mit Geschichte im Sinne eines „kritische[n] [...], fundierte[n], historische[n] [...] Basiswissen[s]“ (130) indirekt dazu führe, dass man sich für die Bedeutung von Demokratie „interessiert“ (102). Der Autor B14 argumentiert ähnlich, dass „eine gewisse historische Grundbildung“ Schüler:innen dabei unterstützen kann, „in der Demokratie aktiv mit[zu]wirken“ (137).

Derselbe Interviewte B14 nimmt an einer anderen Stelle im Gespräch Bezug auf Geschichtsunterricht in pluralen Schulklassen. Er sagt, dass „Geschichte [...] ein besonders geeignetes Fach für Klassen mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund“ (23) sei. Als „Denkfach“ ziele Geschichte auf „selbstständiges Diskutieren und Nachdenken“ (26), ganz gleich „aus welchem kulturellen Hintergrund“ (27) die Lernenden kämen. Das didaktische Pendant dazu sei das Prinzip der Multiperspektivität, das in (Post-)Migrationsgesellschaften das Potenzial habe, „globale, multikulturelle Gesichtspunkte“ (52) aufzuzeigen und Perspektivenwechsel zu realisieren. Indem das Fach die Möglichkeit biete, „viele kulturelle Impulse [...] auf[zu]greifen“ (23), wirke es für Lernende empowernd und egalisierend. Der Interviewte konzipiert hier Geschichtsunterricht in einem inklusiven Sinne als Schulung des selbstständigen und multiperspektivischen Denkens, worin alle, jenseits ‚kultureller‘ Unterschiede, eingebunden werden können. Geschichtsunterricht hat

B14 zufolge ein ‚kulturenübergreifend‘ verbindendes Potenzial und kultiviert ein differenziertes Denken, das in der (Post-)Migrationsgesellschaft gefragt ist.

Politische Ansichten

Interviewte sehen in einem reflektierten, dekonstruktiven und multiperspektivischen Geschichtsunterricht zudem das Potenzial, Lernende vor Nationalismus zu schützen, sie von nationalistischen Ansichten zu befreien und internationale bzw. interkulturelle Verständigung zu fördern. Die Schulbuchmacher:innen beschränken dabei ‚Nationalismus‘ auf dessen virulente Ausprägung.

Von einer ‚Schutzfunktion‘ des Geschichtsunterrichts vor Nationalismus spricht der Redakteur B15. Er nennt seine Tätigkeit ein „Gegengift“ (141) zu extremen und geschichtsrevisionistischen Positionen in der Gesellschaft. In militärischer Terminologie formuliert er das Potenzial, mittels Schulbücher die Lernenden gegen erstarkenden Nationalismus „aus[zu]rüsten“ (ebd.) und ihnen „mit Quellenkritik eine Waffe gegen Manipulation und Fake News [...] an die Hand“ (155) zu geben. Das Fach Geschichte biete diesbezüglich „wirklich gute Hilfsmittel“ (133), zum Beispiel Dekonstruktion und Quellenkritik, die der Redakteur als „ureigenes historisches Handwerkszeug“ beschreibt und von deren Relevanz er überzeugt ist: Es gebe „nichts Zeitgemäßer“ (ebd.). Auch könnten Bildungsmedien „im demokratischen Sinne“ wirken, wenn sie bei der Behandlung von Themen wie dem Nationalsozialismus „Gegenwartsbezüge herstellen“ (141). Das Subjektbild, das der Redakteur für Schüler:innen hier entwirft, ist eins der potenziellen Verführbarkeit, die aber durch guten Geschichtsunterricht und gute Schulbücher konterkariert werden könne.

Zurückhaltender beschreibt die Redakteurin B13a die ‚Schutzfunktion‘ von Bildungsmedien bezüglich nationalistischer Einflüsse. Aus ihrer Sicht können und sollen Geschichtsschulbücher gesellschaftspolitische Entwicklungen dokumentieren und „bestimmte Tendenzen“ wie den Nationalismus „erwähnen“ (204). Gleichzeitig seien Bildungsmedienmacher:innen bestrebt, diese Entwicklungen möglichst nicht zu bestärken, „weil wir das nicht betonen [...] und auch nicht untermauern möchten“ (ebd.), so die Redakteurin. Hier klingt das Kontroversitätsgebot an, an dem sich Produzent:innen zu orientieren haben: Schüler:innen werden über Kontroversen aus der Gesellschaft so informiert, dass ihnen ein freier Positionsbezug ermöglicht wird.⁹⁹ Gleichzeitig gibt die Redakteurin zu verstehen, dass Bildungsmedienmacher:innen prinzipiell die Möglichkeit haben, bestimmte Aspekte zu ‚betonen‘ und ‚zu untermauern‘. Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt, *können* Schulbücher beides: pluralisieren und nationalisieren, und Produzent:innen *können* dies beeinflussen.

⁹⁹ Mit weiteren Aussagen der Bildungsmedienmacher:innen über die Art und Weise, wie diese Kontroversen im Schulbuch gespiegelt werden (sollen), befasst sich im nächsten Unterkapitel der Abschnitt „Kontroversen wiedergeben“.

In zweifacher Hinsicht schreibt der Autor B14 den Geschichtsschulbüchern das Potenzial zu, Schüler:innen von nationalistischen, nichtpluralistischen Haltungen zu befreien. Dabei bezieht er sich auf zwei unterschiedliche Gruppen von Schüler:innen. Erstens könne der Gedanke, dass Nationen Konstrukte sind, den Lernenden nationalistische Bestrebungen „austreiben“ (145). Hier hat der Interviewte vor allem jene Schüler:innen im Blick, die sich extreme nationalistische Positionen zu eigen machen. Ein dekonstruktiver Zugriff könne diese Lernenden im Idealfall läutern. Der Interviewte markiert eine Binarität zwischen nicht-nationalistisch eingestellten, ‚wissenden‘ Schulbuchmacher:innen und jenen nationalistisch eingestellten, ‚nicht-wissenden‘ Lernenden, denen antidemokratische Ansichten mittels Bildungsmedien wörtlich „ausgetrieben“ werden können. Zweitens, und zunächst ähnlich, haben pluralistisch ausgerichtete Bildungsmedien dem Interviewten zufolge das Potenzial, nichtpluralistisch eingestellte Menschen umzuerziehen (14: 151). Hier wiederum nimmt der Autor explizit Bezug auf Schüler:innen, die er als Migrant:innen markiert und die aus seiner Sicht spezifische nichtpluralistische Positionen vertreten können. Konkret spricht B14, wie bereits oben erwähnt, von einem „Antisraelismus oder modernen Antisemitismus“, den er als „Kulturkonflikt“ einordnet und dessen Existenz in Deutschland er mit „Zuwanderung aus dem Nahen Osten“ (ebd.) erklärt: Manche der Menschen, die aus dieser Region nach Deutschland kommen, können derartige Positionen „mitbringen“. Implizit stellt der Interviewte aufgekklärte, ‚hiesige‘ Bildungsmedien(macher:innen) – wörtlich „wir“ – und potenziell nicht aufgekklärte, ‚nicht hiesige‘ Schüler:innen gegenüber.

An dieser Stelle ist eine gewisse Spannung zum vorherigen Abschnitt „Denkweisen“ nicht zu übersehen. Hatten Interviewte dort das Potenzial von Geschichtsunterricht und Bildungsmedien hervorgehoben, die selbstständige Urteilsbildung der Lernenden zu fördern (16: 109, 16: 89, 6: 75), und hatten sie davor gewarnt, historisches Denken mit Demokratieförderung gleichzusetzen (1: 102), so tritt hier eine differente Position zutage. In unterschiedlichen Abstufungen kommt so etwas wie ein gezielter Einsatz (für Demokratie, gegen Nationalismus) zur Sprache: Während B13a Extremismus lediglich „nicht untermauern möchte“, spricht B15 davon, Schüler:innen für die Auseinandersetzung damit „aus[zur]üsten“, und B14 verwendet Begriffe, die geradezu dogmatisch wirken (z. B. „austreiben“). Würde man das Demokratische im Plädoyer von B14 ausblenden und ausschließlich auf die Wortwahl blicken, so könnte man hier autoritäre Vorstellungen von Schulbildung vermuten. Auch die Subjektbilder, die in diesen beiden Abschnitten jeweils entworfen werden, stehen in einem Spannungsverhältnis. War zunächst von Schüler:innen die Rede, die ‚ohnehin denken können‘ und dabei ‚unterstützt‘, jedoch keineswegs ‚bevormundet‘ werden sollen, so geht es hier um Lernende, die ‚potenziell verführbar‘ oder gar ‚extremistisch eingestellt‘ sind und ‚bekehrt‘ werden müssen.

Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang die Passagen aus dem Interview mit B14, in denen der Autor auf Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ Bezug nimmt. Zunächst spricht er davon, dass Geschichtsunterricht kulturenübergreifend eine Schulung des differenzierten Denkens bieten und marginalisierte Perspektiven

sichtbar machen kann (s. weiter oben). Später beschreibt er ausdrücklich nation-ethno-kulturell ‚andere‘ Schüler:innen als möglicherweise ‚nichtpluralistisch‘ und unterstreicht das Potenzial differenzierter Bildungsmedien, gerade *diese* Schüler:innen aufzuklären. Hier überschneiden sich Argumentationen auf der professionellen Ebene (zu Potenzialen des Geschichtsunterrichts) mit dem bereits im vorherigen Kapitel erwähnten Motiv des zugewanderten Menschen, der sich in Deutschland von seinen ‚intoleranten‘ Sichtweisen zu emanzipieren hat. Das ‚Wir‘, von dem B14 an dieser Stelle spricht, ist nicht mehr wie sonst im Interview als ‚wir Bildungsmedienmacher:innen‘ zu verstehen, sondern als ‚wir pluralistische Bildungsmedienmacher:innen von hier‘, da die Kontrastgruppe ‚die nichtpluralistischen Schüler:innen von woanders‘ sind.

Auf Potenziale von Bildungsmedien in Zusammenhang mit nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung bezieht sich ferner der Autor B6, allerdings aus einem anderen Blickwinkel als B14. Aus seiner Sicht können inter- und transkultureller Geschichtsunterricht sowie eine für ihn erstrebenswerte, aber noch unwahrscheinliche Vernetzung von Schulbüchern über Staatsgrenzen hinweg „Ängste abbauen“ und den „Frieden [in] der Gesellschaft“ fördern, was er als „erzieherische[n] Aspekt des Fachs Geschichte“ (89) zusammenfasst. Es fällt auf, dass B6 hier nicht von der Sondergruppe der Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ spricht und auch nicht allgemein von Lernenden, sondern von der *Gesellschaft* als Ganzes – er betont die Potenziale von Schulbüchern, in die Gesellschaft hineinzuwirken. Auch sieht er im didaktischen Prinzip der Multiperspektivität das Potenzial, bisher unterbelichtete Perspektiven und „Kulturen“ (37) in den Blick zu rücken – vorausgesetzt, dass Bildungsmedienmacher:innen die für das Schreiben multiperspektivischer Schulbücher erforderlichen Kompetenzen erwerben, z. B. Fremdsprachenkenntnisse, die über ‚westliche‘ Sprachen hinausreichen (ebd.). Diese Erweiterung des Blicks stelle einen zusätzlichen „erzieherischen Aspekt“ des Fachs dar und trage dazu bei, dass man als Rezipient:in derartiger Schulbuchinhalte „vielleicht mit wacheren Augen [...] durch die Welt geht“ bzw. dass man merkt, „dass nicht der, der am lautesten kräht, auch der ist, der [...] Recht hat“ (73). Der Interviewte spricht an dieser Stelle einerseits aus einer ‚aufgeklärten‘ Position, von der aus er Andere in der Gesellschaft unterstützen möchte, „Ängste abzubauen“. Gleichzeitig konstruiert er für Bildungsmedienmacher:innen ein Subjektbild, das sich weiterentwickeln muss, indem es (post-)migrationsgesellschaftliche Kompetenzen erwirbt.

Weltvorstellungen

Bildungsmedien vermitteln den Interviewten zufolge bestimmte Vorstellungen von der Welt. Im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung haben sie das Potenzial, Weltbilder weiterzugeben, die Vielfalt normalisieren, wie der Redaktionsleiter B2 unterstreicht. Für ihn ist „Geschichte auch immer eine Geschichte von Bewegung“ (23), und Migration lässt sich als historisches Thema „von den anderen Themen [...] gar nicht so abtrennen“ (24). Er macht Schulbücher der

Vergangenheit dafür verantwortlich, Homogenitätsvorstellungen tradiert zu haben, die bis heute verbreitet sind. Damit reflektiert er seine eigene Rolle als Konstrukteur von Weltbildern, die in der Gesellschaft langfristig wirken. Dass zum Beispiel das alte Ägypten eine kulturell einheitliche Gesellschaft gewesen sei, ist laut B2 „nur eine verkürzte Darstellung“, die sich aber im Laufe der Zeit „durch die Art, wie wir das den Kindern in den Schulbüchern vermitteln, so eingespielt“ (23) hat. Es sei jedoch „interessant“ festzustellen, dass es „gar nicht so [ist,] wie es immer dargestellt wird“. Wenn man als Schulbuchmacher:in stärker darauf achte, „welche Umbrüche sich durch Wanderungsbewegungen [...] in der Geschichte ergeben haben“ (ebd.), könne man ein völlig anderes Weltbild kreieren – eins, in dem Migration für die Menschheitsgeschichte konstitutiv ist.

Der Autor B1 argumentiert auf der Ebene von Geschichtserzählungen. Er sieht in digitalen Bildungsmedien das Potenzial, eine starke Individualisierung von Geschichtserzählungen voranzutreiben, sodass „jeder seine eigene Narration aus dem Schulbuch“ (114) herausuchen kann. Dies begrüßt der Interviewte einerseits, andererseits wertet er es als „Risiko“, wenn es dazu führt, dass „ich keine gemeinsame Narration mehr habe“ (ebd.). Angesichts starker Diversifizierung und Individualisierung in Gesellschaft und Schule könnten Bildungsmedien also auch Orientierung bieten, beispielsweise, indem Verfasser:innen eine „gemeinsame“ Erzählung herstellen. Diese Texte seien „natürlich auch perspektivisch“ – der Interviewte impliziert: wie Quellen- und Darstellungstexte –, sie böten aber „zumindes“ die Möglichkeit, die Vielzahl an unterschiedlichen Geschichtsnarrativen „wieder so zusammenzufügen, dass ich sage, ich komme am Schluss auf eine triftige Erzählung raus“ (ebd.). Dieses Argument spiegelt geschichtsdidaktische Überlegungen wider, die etwa Michele Barricelli wie folgt zusammenfasst: „[D]ie [...] Auseinandersetzung mit historischer Diversität [dient] neben der Stärkung von Ich-Identität im Sozialisationsprozess immer auch der Herausbildung eines Fundaments *gemeinsam geteilter* Geschichten“ (2018, Herv. i. Orig.). Dem Interviewten B1 geht es darum, Geschichte in einer Art und Weise zu erzählen, dass dabei eben nicht nur partikuläre Bezüge ermöglicht werden, sondern auch eine gemeinsame Grundlage.

Diese Positionen können mit Überlegungen aus der Forschung verbunden werden. Wie im Forschungsstand 2 erwähnt, reflektieren etwa Michael Sauer (2016) und Alan Brinkley (2005) in Selbstberichten zu Bildungsmedienproduktion über die Rolle von Verfasser:innen. Laut Sauer soll ein Verfasser:innen-Text auf die Perspektivität von Sichtweisen bezüglich der Vergangenheit verweisen, wobei derartige „Selbstrelativierungen“ (2016: 593) nur punktuell umsetzbar sind. Brinkley stellt ebenfalls die Spannung zwischen narrativem Bogen und Selbstreflexivität beim Konzipieren von Schulbüchern dar. Da in meinem Material sowohl der erwähnte Redaktionsleiter B2 als auch der Schulbuchautor B1 von Verfasser:innen-Texten sprechen, die ein bestimmtes Narrativ vermitteln (sei es pluralistisch oder kohäsiv), kann nun gefragt werden, inwiefern Verfasser:innen-Texte im Schulbuch überhaupt als perspektivische Texte ausgewiesen werden oder diese (bei B2) ‚differenzierende‘ bzw. (bei B1) ‚verbindende‘

Narration im Gegenteil ‚anonym‘ bleibt und somit seine eigene Perspektivität versteckt (oder ‚verdeckt‘, vgl. Bender et al. 2023). Denn auch der Aspekt der (In-)Transparenz des Textes selbst könnte die Art und Weise beeinflussen, wie Lernende auf die in Schulbüchern dargestellte Welt blicken.¹⁰⁰

Chancen

Interviewte erblicken in Bildungsmedien schließlich das Potenzial, die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen zu fördern. Dabei beziehen sich Produzent:innen häufig auf Schüler:innen mit geringen Kenntnissen der deutschen (Bildungs-)Sprache. Wie im ersten empirischen Kapitel gezeigt, werden diese Schüler:innen nicht ausschließlich, aber doch auch als natio-ethno-kulturell ‚Andere‘ markiert.

Laut Redaktionsleiter B2 ist „der fehlende Zugang zur Sprache eins der Haupthindernisse“ (190) für den Schulerfolg allgemein. Bildungsmedien hätten das Potenzial, „Wege [...] zu eröffnen“ und „Benachteiligungen entgegenzuwirken“, indem sie „das sprachliche Leistungsvermögen der Schüler [...] in den Blick“ nehmen.¹⁰¹ Der Interviewte prognostiziert, dass „sprachensible[r] Unterricht [...] eins der tragenden Merkmale neuer Lehrwerksgenerationen“ (ebd.) sein werde, und verweist im Gespräch mehrfach auf die große Bedeutung des Themas für die Verlage. Die Redakteurin B13a sagt über plurale Schulklassen, dass sie stark mit ‚Sprachdefiziten‘ zu kämpfen hätten. Sie ist davon überzeugt, dass Verlage ‚helfen‘ und ‚unterstützen‘ können (24), sodass Schüler:innen ihre ‚Defizite‘ überwinden und auch ein besseres Selbstbewusstsein erlangen (126). Der Abteilungsleiter B16 sieht in diesem Zusammenhang das Potenzial von Bildungsmedien nicht nur darin, dass Schülerinnen „befähigt werden, den Lehrstoff zu bewältigen“ und „den Abschluss zu schaffen“ (23). Verlage könnten mit ihren Produkten auch Lehrkräften „ein Stückchen weit helfen“ bzw. sie „unterstützen, guten Unterricht zu machen“ (19), was wiederum indirekt die Chancen der Schüler:innen verbessere.

Die hier zitierten Bildungsmedienmacher:innen positionieren sich professionell in einer ‚Unterstützerrolle‘, wenn sie über das Potenzial von Schulbüchern und Geschichtsunterricht sprechen, die Teilhabechancen der Schüler:innen zu verbessern. In Bezug auf Lehrkräfte klingt zudem der bereits im Forschungsstand 2 hervorgehobene ‚Dienstleistungscharakter‘ von Schulbüchern an. Wolf-Rüdiger Feldmann beispielsweise wurde dort mit der Definition der Verlage als „Partner und Dienstleister der Pädagogen“ (2010: 10) zitiert. Diese Aspekte werden im späteren Verlauf des vorliegenden Kapitels erneut aufgegriffen (s. Abschnitt „Didaktische Lösungen...“).

100 Wie dies in den Interviews reflektiert wird, zeige ich weiter unten im Abschnitt „Auf methodischer Ebene dekonstruieren“ (vgl. aber auch Chiriac 2024).

101 Wie im Exkurs „Sprache im Fach Geschichte“ im Forschungsstand 1 gezeigt, beschreibt die KMK das Beherrschen der Sprache als Voraussetzung für demokratische Teilhabe (vgl. 2019).

An dieser Stelle liegt jedoch bereits die Vermutung nahe, dass Schüler:innen nicht nur ein besserer Zugang zu Unterricht und Bildung ermöglicht wird, indem Verlage der ‚Sprachsensibilität‘ (wie B2 sie nennt) zunehmend Aufmerksamkeit schenken. Gleichzeitig bleiben (bestimmte) Schüler:innen dauerhaft in eine Position der ‚Unzulänglichkeit‘ und ‚Hilfsbedürftigkeit‘. Hier wäre die Frage zu stellen, welches der nicht genannte Standard ist, an dem ihre Leistung gemessen wird. Der Standard ist im Interviewmaterial nicht in jedem Fall ‚eindeutig‘ identifizierbar. Doch beispielsweise in den eben zitierten Aussagen der Interviewten B13a ist dieser Standard die Nationalsprache, da die Redakteurin *explizit* und fast *nur* migrantisch markierten Schüler:innen ‚Sprachdefizite‘ zuschreibt. Einerseits soll also die dominante Sprache (vermutlich in ihrer bildungssprachlichen Ausprägung) für Nationsandere zugänglicher gemacht werden. Andererseits kann man davon ausgehen, dass ihre Dominanz *gerade dadurch* untermauert wird. Die Bildungs- bzw. Nationalsprache zu beherrschen, wird hier als einziges sprachliches ‚Eintrittsbillet‘ zu besserer Teilhabe konstruiert und erhält dadurch einen besonders machtvollen Status.

Dies kann im Sinne Paul Mecherils gelesen werden: Solange das Beherrschen der deutschen Sprache eine Voraussetzung für gesellschaftlichen Aufstieg darstellt, ist es empowernd, ‚anderen‘ Menschen die Möglichkeit zu geben, „ein *respektables Deutsch* zu sprechen“ (2010c: 186, Herv. i. Orig.). Angesichts weiterer Aussagen von B13a kann man davon ausgehen, dass sie sich für Empowerment mit großer Überzeugung engagiert. Gleichzeitig betont Mecheril, dass „das Erfordernis der Kritik an lingualem Machtstrukturen“ (ebd.) dadurch nicht obsolet wird. Doch gerade dies ist in den Interviews auffällig: Der Ermächtigungsaspekt (‚die Chancen der Schüler:innen verbessern‘ zu wollen) ist in zahlreichen Gesprächen prominent, über den monolingualen Standard der Schule reflektiert niemand. Dieser Standard durchdringt das Bildungssystem – ihn zu verschieben liegt sicherlich nicht im direkten Möglichkeitsradius der Schulbuchmacher:innen. Allerdings ist Reflexion die Voraussetzung dafür, dass banaler Nationalismus überhaupt erst sichtbar gemacht wird und seine Logiken nicht mehr ungesehen fortwirken können.

Auch das Argument, dass das Erlernen des Deutschen den Schüler:innen „Erfolgslebnisse“ beschert (wie ein Interviewter wörtlich sagt), kann in eine ähnliche Richtung gelesen werden. Hartmut Esser, der im Kontrast zu diesem Interviewten wenig Bemühungen um die Würdigung von Andersheit im nationalen Raum zeigt, argumentiert, dass „die (sprachliche) *Assimilation* zu einem höheren Selbstwertgefühl“ (2006: 100, Herv. C.C.) bei Migrant:innen führe. Dies ist nur in einer binären Logik nachvollziehbar, in der es *einen* Standard gibt, der entweder erreicht wird (und dann steigen die Teilhabechancen) oder nicht (und dann leidet das Selbstwertgefühl).

Stellt man nun Aussagen aus den letzten beiden Abschnitten gegenüber, so besteht auch hier ein Spannungsverhältnis. Im Abschnitt ‚Weltvorstellungen‘ kam der Redaktionsleiter B2 zu Wort, der das Potenzial von Bildungsmedien hervorhebt, Migrationsnarrative zu normalisieren, anstatt diese als ‚Sonderfall‘ in einer Welt von ‚homogenen‘ Gruppen darzustellen. Im Abschnitt ‚Chancen‘ wiederum sprechen

mehrere Interviewte, unter ihnen B2 selbst, über das Potenzial sprachfördernder Bildungsmedien, die Teilhabe von Schüler:innen an Bildung und Gesellschaft zu verbessern. Die Spannung, die hier entsteht, ist jene zwischen der Normalisierung von Vielfalt und der Nichthinterfragung von Monolingualität. Solange Nationalsprache *der* (einzige) Standard ist, kann Vielfalt nur schwerlich *der* Normalfall sein.

Zwischenfazit

Äußerungen der Interviewten zu Potenzialen von Bildungsmedien in einer sich pluralisierenden Gesellschaft können nun insgesamt wie folgt zusammengefasst werden: Bildungsmedienmacher:innen sagen, dass Schulbücher die Denkweisen, politischen Ansichten, Weltvorstellungen und Teilhabechancen von Lernenden beeinflussen können. Geschichtsschulbücher können zum Beispiel ein differenziertes und selbstständiges historisches Denken schulen, wobei Produzent:innen darauf achten, ihre Adressat:innen nicht zu bevormunden. Bildungsmedien können aber auch demokratische Ansichten fördern, wobei Schulbuchmacher:innen ihre Adressat:innen wiederum vor Extremismus ‚schützen‘ oder sie davon ‚bekehren‘.

Zwischen diesen beiden Aspekten gibt es Spannung: Produzent:innen ermöglichen laut eigener Aussage selbstständige Urteilsbildung und steuern gleichzeitig in Richtung Demokratie. Das Spannungsverhältnis ist freilich weder den Interviewten als Individuen noch der Produktionsbranche zuzurechnen, sondern wird schon lange in der Forschung diskutiert und ist eine Kernfrage der Demokratie, die sich nicht leicht bereinigen, dafür aber leicht instrumentalisieren lässt. Helmut Fend argumentiert in Bezug auf Schule, dass „in demokratischen politischen Systemen die Rechtfertigung demokratischer Ordnungen eine unzweifelbar wichtige Aufgabe des Bildungswesens ist“ (2006: 35) und „Funktionalisierungen“ der Bildung in diese Richtung „gerechtfertigt“ (ebd.) sind. Die hier interviewten Akteur:innen stellen sich aber die Frage, wo die Grenzen genau verlaufen, in welchem Maße Bildung also ‚funktionalisiert‘ werden soll. Sie zeigen, wie diese Grenzen auch in der Bildungsmedienproduktion ausgehandelt werden.

Ferner berichten Interviewte vom Potenzial der Schulbücher, Weltbilder zu vermitteln, in denen Migration normalisiert wird. Und gleichzeitig stellt die Nationalsprache den unhinterfragten schulischen und gesellschaftlichen Standard dar, den sprachfördernde Schulbücher zu erreichen helfen können. Auch diese zwei Stränge stehen in einem Spannungsverhältnis: Es soll ein Weltbild vermittelt werden, in dem Vielfalt selbstverständlich ist; diese Selbstverständlichkeit endet aber (oder ist zumindest auf analytischer Ebene non-kohärent), wenn gleichzeitig sprachliche Fähigkeiten geschult werden sollen, die Akkulturation in einer fraglos monolingualen Gesellschaft und Schule zum Ziel haben.

Als Nationsandere markierte Schüler:innen stehen in den meisten hier zitierten Passagen nicht im Fokus. Wenn sie jedoch erwähnt werden, zeichnen sich ähnliche Spannungsmomente ab. So argumentiert der Interviewte B14, dass Schulbücher das Potenzial haben, kulturenübergreifend und empowernd ein differenziertes Denken

zu fördern, wobei diverse ‚kulturelle Impulse‘ gleichsam als egalisierende Ressource aufgegriffen werden können. Derselbe Autor schreibt sodann migrantisch markierten Lernenden spezifische ‚Defizite‘ sowie nichtpluralistische Ansichten zu, die via Geschichtsschulbücher und -unterricht korrigiert werden können.

Ziele: Was streben Bildungsmedienproduzent:innen an?

Der Abteilungsleiter B16 wurde oben in Bezug auf Potenziale von Geschichtsschulbüchern mit der Äußerung zitiert, „[w]enn wir es richtig machen, gehen die Schüler aus der Schule raus und wissen, dass sie nicht nach der Wahrheit suchen müssen“ (89). Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, was es aus Sicht der Produzent:innen genauer bedeutet, „es richtig zu machen“ – welches also ihre Zielvorstellungen sind.

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wirken Geschichtsunterricht und -schulbücher nicht *allgemein* pluralisierend; vielmehr müssen sie eine entsprechende Ausrichtung bekommen. Daraus ergeben sich bestimmte Aufgaben- und Zielvorstellungen für die Produzent:innen. In den Gesprächen berufen sie sich häufig auf geschichtsdidaktische Prinzipien, von denen sie sich bei der Schulbuchherstellung leiten lassen (und die auch schon im Forschungsstand 1 erwähnt worden sind). Entsprechend formulieren sie Ziele wie *Dekonstruktion zu betreiben, unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen, Kontroversen ausgewogen wiederzugeben* und mit den Bildungsmedien *an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen*. Ein Bestreben, das Interviewte unmittelbar mit Anforderungen der (Post-)Migrationsgesellschaft in Verbindung bringen, ist auch, dass Bildungsmedien Schüler:innen *bei der Überwindung von (sprachlichen) Defiziten unterstützen* sollen.

Dekonstruktion betreiben

Bildungsmedien sollten den Interviewten zufolge bei Schüler:innen ein Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Geschichtserzählungen allgemein schaffen und auch konkret Nationen in ihrer Konstruiertheit zeigen. „[W]ir müssen die Theorie, dass der Nationalstaatsgedanke rein konstruiert ist [...], besonders in den Vordergrund rücken“, sagt der Autor B14 (145). Dies nennt er eine „Gegenbewegung“ von Geschichtsdidaktik und Bildungsmedienproduktion zum Erstarken des Nationalismus. Auch für den Produzenten digitaler Bildungsmedien B12 stellt es eine wichtige Aufgabe von Geschichtsschulbüchern dar, Nationen als konstruiert zu enttarnen und aktuelle politische Entwicklungen in einen historischen Kontext zu setzen. „Wenn Nationalismus heute keine Rolle spielen würde“, argumentiert er, „müsste ich mich nicht mit dem Nationalismus des 19. Jahrhunderts [...] beschäftigen. Ich will aber wissen, wo dieses Konstrukt des Nationalismus herkommt“ (123). Auch der Interviewte B11 betrachtet es als zentralen Auftrag der Geschichtsschulbücher, ein „Bewusstsein dafür [zu] schaffen, dass Dinge erzählt [...] und [...] konstruiert werden“ (140; ähnlich 84; 98). Schließlich skizziert der Herausgeber B3

zwei zentrale „Begründungsstränge“ für das Fach Geschichte, bei denen Dekonstruktion eine Rolle spielt: Zum einen solle den Schüler:innen beigebracht werden, wie „fachspezifische Erkenntnisgenerierung“ funktioniere, zum anderen adressiere man Lernende aber auch als „Verbraucher von Geschichte“. Als solche müsse man sie befähigen, mit Geschichtskultur „adäquat um[zug]ehen“ und ihnen beibringen, welches „die Logik bestimmter Formate“ sei und „wie [sie] funktionieren“ (206).

Das Ziel der Dekonstruktion steht in einem Spannungsverhältnis zu einem weiteren im Material und zwar dem Vermitteln von ‚Grundwissen‘. Den steigenden Bedarf, in Bildungsmedien auch grundlegende Informationen weiterzugeben, führen die Interviewten auf einen aktuell stattfindenden gesellschaftlichen Wandel und einen sinkenden Wissensstand bei den Lernenden zurück. Der Autor B14 argumentiert, dass man als Schulbuchmacher:in bzw. Lehrer:in „nicht mehr nur mit Quellen“ arbeiten könne, sondern „auch Grundwissen vermitteln“ (137) müsse, denn

der bildungsbürgerliche Hintergrund verschwindet zusehends bei den Schülerinnen und Schülern. Das heißt, früher konnten Sie in den Geschichtsunterricht hineingehen und die wussten ganz viel von ihren Eltern. Das ist weg. Das Interesse ist weiter groß an diesem Fach, aber [...] die Schüler fangen überwiegend bei null an. [...] Sie müssen alles neu aufbauen, und da haben viele Lehrkräfte Probleme damit. Die denken „ob ja, die [Schüler:innen] müssen doch wissen, wie das war mit der Reichsgründung 1871 oder 1900.“ Das wissen die Schüler nicht mehr. Und deshalb muss man den Geschichtsunterricht anders aufbauen (ebd.).

Der Autorin B5 zufolge ist es generell „für Schüler wichtig, dass sie erstmal so ein Gerüst bekommen, dass sie eine Vorstellung haben, wann was war“ (31), während der Herausgeber B3 betont, dass es notwendig sei, zunächst Basis- und Kontextwissen zu vermitteln, um dann Rezeptionsgeschichte behandeln zu können (211). Eine ähnliche Position formuliert in der Forschungsliteratur der Schulbuchmacher Björn Opfer, der über seine Mitwirkung an der Erstellung eines Oberstufenbuchs Auskunft gibt. Er schreibt, dass Produzent:innen „davon ausgehen [müssen], dass der Nutzer [...] über keinerlei, bestenfalls stark begrenztes Vorwissen verfügt“ (2007: 121), weshalb in Schulbüchern auf „die Darstellung eines zunächst allgemeinen Basiswissens [...] nicht verzichtet werden“ (ebd.) könne.

Dies bedeutet insgesamt, dass Lernende den Interviewten zufolge zunächst geschichtskulturell anerkannte Deutungen kennenlernen sollen, um sich daraufhin mit Dekonstruktion oder Rezeptionsgeschichte befassen zu können (vgl. auch Chiriac/Spielhaus 2022: 246; Chiriac 2024). In der Geschichtsdidaktik wird ein derartiges Ziel als „Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur“ (Meyer-Hamme 2018: 83; vgl. auch 2021) bezeichnet und soll stets mit einer Reflexion derselben einhergehen. Das Vermitteln von Grundwissen in der Schule wird in didaktischen Arbeiten aber auch in Frage gestellt, unmissverständlich etwa von Klaus Bergmann, der die Gefahr sieht, dass Grundwissen ein „staatlich erwünscht[es]“ (2000: 68)

Wissen ist.¹⁰² Franziska Conrad wiederum unterstreicht, dass im Geschichtsunterricht heute zwar generell nicht mehr die „Akkumulation von Sach- und Fachwissen“ angestrebt werde, sondern kompetenzorientiertes Arbeiten im Sinne einer „Lösung von Problemstellungen“. „Sachkompetenz“ sei jedoch weiterhin in vielen Geschichtslehrplänen vorgesehen und werde in Prüfungen abgefragt (2018: 610–611). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Dekonstruktion und Grundwissen ist also im Bildungssystem tief verankert und nicht auf einzelne Produzent:innen oder Lehrkräfte zurückzuführen. Die Formulierung, dass Grundwissen ‚staatlich erwünscht‘ sei, wirft genau wie die Anmerkung, dass Sachkompetenz weiterhin geprüft werde, die Frage auf, was von Schüler:innen heute überhaupt primär erwartet wird: die Fähigkeit zu dekonstruieren oder doch grundlegendes Sach- und Fachwissen? Die Gewichtung der beiden Aspekte wird vielfältig auch in der Schulbuchproduktion ausgehandelt.

Perspektiven aufzeigen

In einem Spannungsverhältnis zum Vermitteln von Grundwissen steht auch ein weiteres in den Interviews prominentes Ziel. Statt eine vermeintlich singuläre Wahrheit zu präsentieren, sind Bildungsmedienmacher:innen laut eigener Aussage bestrebt, Schüler:innen beizubringen, wie historische Gegebenheiten selbstständig interpretiert werden können. Die Interviewten beschreiben das Prinzip der Multiperspektivität ausnahmslos als unverzichtbares Merkmal guter Geschichtsschulbücher, als „eins der grundlegenden Prinzipien in der Geschichtsdidaktik“ und „grundsätzlich[en] Standard“ im Schulbuch – so etwa der Redakteur B15 (107). Schüler:innen sollen mittels multiperspektivischer Bildungsmedien die Möglichkeit bekommen, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen auseinanderzusetzen und selbst „Stellung zu beziehen“ (151).

Multiperspektivität „gehört [...] zum Job“, sagt auch der Autor B14 (121), denn „nur die ermöglicht [...] das freie Denken für die Schülerinnen und Schüler“ (123). Mehrfach geht dieser Interviewte auf Implikationen von Multiperspektivität für Produzent:innen ein. Aus dem didaktischen Prinzip leitet er folgende professionelle Handlungsmaxime ab: Als „Schulbuchautor profiliert man sich nicht persönlich, sondern hat immer einen sehr allgemeinen (...) multiperspektivischen Ansatz und hat nicht das Ziel, seine eigene Position deutlich zu machen“ (121). Man müsse als Produzent:in „zwischen meiner eigenen [...] Überzeugung“ und dem, „was in der Gesellschaft diskutiert wird, [...] unterscheiden“ (123). Und selbst wenn man als Autor:in „bestimmte Positionen nicht teile“, müsse man sie „mit hineinbringen“, damit „die Schüler [...] sich [...] ihr Urteil selbst bilden können“ (121).

102 Auf einer anderen Ebene stellt Elizabeth Adams St. Pierre die Frage, „[w]ho gets to decide what’s a basic [...]?“ und antwortet, „anything that’s considered basic is [...] a construction of those in power“ (Guttorm et al. 2015: 19).

Auch aus Sicht des Autors B7 ist es „ganz wichtig“, dass Autor:innen sich mit ihrer eigenen Position „zurückhalten“ (59). Die Aufgabe der Produzent:innen sei es, „Deutungsangebote zu machen, aber selber nichts zu deuten und selber nicht zu werten“ (ebd.). Dem Abteilungsleiter B16 zufolge müssen Schulbücher nicht „die Wahrheit [...] vermitteln, sondern Möglichkeiten [...] offenbaren“ (93). Selbstverständlich müsse man „historische Fakten“ als solche behandeln, denn etwa im Hinblick auf den Nationalsozialismus „gibt es nicht unendlich viele Deutungen, und es darf [sie] auch nicht [...] geben“. Doch allgemein sei es wichtig, „darauf hinzuweisen, [...] dass Geschichte [...] nicht zu Ende ist, dass es den Streit gibt und [...] geben muss“ (ebd.).

Für den Autor B6 wiederum zeichnet sich „echte Multiperspektivität“ dadurch aus, dass „die Standpunkte derjenigen, die irgendwas zu Protokoll geben, wirklich (...) unterschiedlich sein müssen“ (73). Man müsse in Bildungsmedien „verschiedene gesellschaftliche Schichten“ und „Religionen, Kulturen“ in den Blick nehmen, deren Perspektiven „signifikant unterschiedlich“ (ebd.) seien. Grenzen der Umsetzbarkeit von Multiperspektivität sieht der Interviewte hinsichtlich sogenannter ‚stummer Gruppen‘, die keine schriftlichen Quellen hinterlassen haben und deren Positionen man nicht rekonstruieren kann. Hier sei es Aufgabe der Produzent:innen, bei Schüler:innen ein „Problembewusstsein“ für die Leerstelle zu schaffen – dafür, dass „wir gerne die Meinungen und die Sichtweisen von bestimmten Gruppen auch noch hätten [...], dass wir die aber aus dem und dem Grund nicht haben“ (ebd.). Auch dem Redakteur B10 zufolge müssen Schulbuchmacher:innen „darauf aufmerksam machen, dass die Perspektiven der [...] Quellen eben die Perspektiven derjenigen sind, die über etwas berichten“ (86). Man müsse stets „darauf hinweisen, dass es eben andere Sichtweisen gibt“ (ebd.).

Interviewte reflektieren aber auch über die Art und Weise, wie Schulbücher und Schulbuchwissen aufgebaut und präsentiert werden, und sehen darin eine Perspektivität auf der „Metaebene“ (7: 59), die nicht transparent gemacht werde. Eine „Deutung“ finde bereits in Lehrplänen, „in der Auswahl der Themen und Stoffe“ statt, was Schülerinnen „sowieso nicht“ zur Kenntnis nehmen und worüber sich „die meisten Lehrer [...] keine Gedanken“ (ebd.) machen würden. Was die Sichtbarmachung von auktorialer Perspektivität im Bildungsmedium selbst angeht, kann laut Autor B6 aber eine Entwicklung festgestellt werden: „[F]rüher war das so, da wurde [im Schulbuch] eine ganze Batterie an Namen [von Autor:innen] genannt, aber es wurde nicht gesagt, wer was geschrieben hat“ (43). Heute hingegen sind die einzelnen Kapitel oder Textabschnitte häufig namentlich ausgewiesen, so der Interviewte. Dem Autor B1 zufolge ist die Intransparenz der Hintergrundnarrationen jedoch bis dato groß, und „wer [...] was geschrieben hat, ist völlig unklar“ (41).¹⁰³

103 Doch es gibt in der Produktion auch Bestrebungen, die Perspektivität der Verfassertexte transparenter zu machen (s. Abschnitt „Auf methodischer Ebene dekonstruieren“; Chiriac 2024).

Kontroversen wiedergeben

Bildungsmedien sollten die Debatten, die in der Gesellschaft geführt werden, dokumentieren – den Interviewten zufolge lässt sich dieses Ziel unmittelbar aus dem Kontroversitätsgebot des „Beutelsbacher Konsenses“ (Wortlaut unter Bundeszentrale 2011) ableiten. Angesichts des Polarisierungspotenzials mancher Themen sollten Bildungsmedien aber auch als ‚Filter‘ wirken. Dies erfolgt zum Beispiel durch eine sich auf die Fachwissenschaft stützende, sachliche Einordnung. Die Wiedergabe gesellschaftlicher Kontroversen ist somit den Interviewten zufolge nicht spiegelbildlich. Dies sieht bereits ein häufig übersehener Passus des „Beutelsbacher Konsenses“ vor, wo von der „Korrekturfunktion“ der Lehrkräfte die Rede ist (vgl. Hufer 2022; Bundeszentrale 2011). Auf dieser Grundlage zeigen Positionen aus der Politikdidaktik die Notwendigkeit auf, „auch Grenzen zu ziehen“, wenn es darum geht, Kontroversität darzustellen. Das Prinzip solle keineswegs „den Gegnern“ demokratischer Grundsätze „eine Plattform [...] bieten“ (Hufer 2022; s. auch Schiele/Schneider 1977; Pohl 2015).

Zu den gesellschaftlich kontroversen Themen, die in den Interviews erwähnt werden, gehört die deutsche Kolonialgeschichte. Dem Herausgeber B3 zufolge wird dieses Thema in Bildungsmedien schon länger aufgegriffen: Debatten um die Änderung kolonialer Straßennamen sind dafür „ein klassisches Beispiel“ (213), Forderungen nach Anerkennung und Entschädigung etwa aus Namibia sowie Antworten der deutschen Seite kommen in Schulbüchern ebenfalls vor (214). Die Aufgabe der Bildungsmedien liegt laut B3 darin, zu dokumentieren, wie die Gesellschaft mit diesen Themen „umgeht“ und „was für Argumente“ (210) eingebracht werden. Ähnlich schätzt es der Herausgeber B9 als „ganz wichtig“ ein, in Schulbüchern nicht allein Forschungsergebnisse, sondern stets auch den „Diskussionsstand in der Gesellschaft [...] wider[z]u spiegeln“ (183).

Bei der Aufbereitung von Themen, die in der Gesellschaft brisant sind, sollen Schulbücher aber auch als Korrektiv fungieren. Laut Herausgeber B3 wird in einem sächsischen Lehrplan „explizit verlangt, dass Deutsche als Opfer von Bombenangriffen [im Zweiten Weltkrieg] thematisiert werden“, was angesichts des Polarisierungspotenzials dieses Themas für den Verlag und die verantwortlichen Produzent:innen „eine gefährliche Sache“ (228) sei. Deshalb müsse man „sehr vorsichtig“ vorgehen: Da diese Perspektive im Lehrplan stehe, dürfe man sie aus dem Schulbuch „nicht weglassen [...], aber man muss es natürlich sozusagen einhegen, und man muss vor allen Dingen auch mit den richtigen Zahlen arbeiten“. Beispielsweise in Bezug auf die Bombardierung Dresdens würden sich bis heute in der öffentlichen Diskussion überhöhte Zahlen von „bis zu zweihunderttausend Opfer[n]“ halten, aber in der Fachwissenschaft gehe man „von einer gesicherten Zahl von siebzehntausend eventuell plus X aus“ (ebd.). Auch wenn letztere Zahl in „bestimmten Kreisen“ auf „heftigen Widerspruch“ stoße, so der Interviewte, seien die Forschungsergebnisse unmissverständlich.

Indem Bildungsmedienmacher:innen also fachwissenschaftlich gesicherte Informationen einbringen, halten sie nicht nur allgemeine professionelle Standards ein, sondern ‚hegen‘ Einseitigkeiten ‚ein‘ und tragen so zur gesellschaftlichen Debatte bei. Unklar bleibt jedoch, worauf sich der Herausgeber B3 mit der Formulierung ‚gefährliche Sache‘ bezieht. Es ist anderen Interviews zu entnehmen, dass Verlage sich in hohem Maße mit einer ‚Empörungskultur‘ und ‚Skandalisierung‘ (15: 89) in der Öffentlichkeit konfrontiert sehen (dies findet sich in den Interviews 4; 6; 9; 14; 16). Die Produzent:innen geben zu verstehen, dass sie sich bei kontroversen Themen deshalb bemühen, nicht allzu provozierende Lesarten, sondern den (fachwissenschaftlich ‚eingehegten‘) *Mainstream* der öffentlichen Diskussion anzubieten, um das Publikum nicht zu ‚verprellen‘ und für den Verlag kein ‚PR-Desaster‘ (6: 52) zu verursachen. Diese letzten Äußerungen des Autors B6 werden im dritten empirischen Kapitel noch einmal aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. An dieser Stelle kann bereits festgehalten werden, dass bei der Wiedergabe gesellschaftlicher Kontroversen in Bildungsmedien hauptsächlich, aber nicht allein geschichts-didaktische Prinzipien und demokratische Grundsätze berücksichtigt werden. Produzent:innen haben darüber hinaus Pragmatisches im Blick, etwa den von der Mitte der Gesellschaft akzeptierten *Mainstream* sowie Public Relations und Verkaufszahlen.

An Lebenswelt anknüpfen

Im Kontext der gesellschaftlichen Pluralisierung sehen Interviewte eine der Aufgaben von Geschichtsschulbüchern darin, die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen abzubilden. Laut Redaktionsleiter B2 sollen Bildungsmedien die von Vielfalt geprägte Lebenswelt der Lernenden ‚einfangen‘ und ‚spiegeln‘ (31), unabhängig davon, wie die Produzent:innen selbst zum Thema Vielfalt stehen oder wie die Öffentlichkeit darüber diskutiert:

[W]enn es um die Darstellung von Männern und Frauen geht, dann ist das jetzt egal, wie man persönlich zur Kopftuchfrage [...] steht. Diese Kinder [Schüler:innen der mittleren Schulformen] kommen nach Hause, und in 80 Prozent der Fälle [...] ist das so, dass vermutlich die Mutter ein Kopftuch trägt, dann kann man jetzt hier nicht so tun als wäre das irgendetwas völlig Bescheuertes, das geht nicht, man muss die Dinge so darstellen, dass sich die Schüler da auch wiederfinden können (32).

An einer anderen Stelle formuliert derselbe Interviewte den Anspruch, dass Schulbuchmacher:innen die gewandelte Lebenswelt ihrer Adressat:innen ‚mit Blick auf ihre soziale Stellung, mit Blick auf ihre Herkunft [...] stärker in den Blick nehmen‘ und sich in dieser Hinsicht ‚auf einen Stand bringen‘ (188). Dies sei eine zentrale Anforderung in neueren Schulbuchausgaben. Laut Redakteur B15 sollen Bildungsmedien zudem ein nuancenreiches Bild von Gemeinschaften vermitteln und Vielfalt innerhalb von ‚Gruppen‘ aufzeigen. Seine Redaktion bemühe sich, ‚wirklich Diversität abzubilden‘ (103) und ‚ein ganz differenziertes Bild‘ zu zeichnen (101).

Die hier zitierten Interviewten B2 und B15 produzieren Bildungsmedien für die mittleren Schulformen und sprechen über Heterogenität in nichtgymnasialen Bildungseinrichtungen. Doch auch bei Produzent:innen, die im gymnasialen Bereich tätig sind, finden sich ähnliche Positionen: Die steigende Heterogenität der Schüler:innen müsse „berücksichtigt“ werden, so der Redakteur B10, und zwar unabhängig davon, ob es konkrete Lehrplanvorgaben gebe oder nicht (20).

Dies steht allerdings im Spannungsverhältnis zu allgemeineren Leistungsansprüchen der Institution Schule und insbesondere des Gymnasiums, die an einen gewissen soziokulturellen Status gekoppelt zu sein scheinen. Die Interviewte B5, selbst Lehrerin, spricht über eine Quelle, die sie in einem von ihr verfassten Schulbuch zitiert hatte. In einer Unterrichtsstunde mit diesem Schulbuch habe sie erstaunt feststellen müssen, dass insbesondere Schüler:innen „mit Migrationshintergrund“ (23) die Bedeutung der Quelle nicht verstanden hatten. Meine Frage, ob dies in sprachlicher Hinsicht der Fall war, verneint die Interviewte energisch: „Die Bedeutungsebenen, die in diesem Text drin waren, das haben die nicht kapiert“ (ebd.). Dies wiederum erklärt sie mit der Bildungsferne der Familien bzw. ihrem Sozialstatus – mit Aspekten, die sich in ihrer Argumentation auch mit dem ‚Migrationshintergrund‘ überschneiden:

[I]ch hab schon gemerkt, dass die deutschen Kinder, also ohne Migrationshintergrund, [...] wenn man mit denen so angefangen hat, den Text auseinanderzunehmen, dann haben die das verstanden, also die sind da schon hingekommen, aber die mit Migrationshintergrund nicht [...]. [I]ch kenne jetzt nicht so genau die Familienverhältnisse, aber [jene Schüler:innen kamen] eher [aus] einfachen, also keine[n] bildungsbürgerlichen Familien, [und dort wird] diese Art des Denkens und der Auseinandersetzung mit Gegenständen ja überhaupt nicht zu Hause eingeübt [...]. Was ich interessant finde, [...] ich komme aus dem Bildungsbürgertum, meine Kinder eben auch, die verstehen sowas auch, und naja und einige dieser deutschen Schüler, [...] die kommen dann irgendwie zumindest hin, selbst wenn sie nicht direkt aus dem Bildungsbürgertum sind, aber die sind dann viel näher dran als die mit Migrationshintergrund (ebd.).

Die Binarität ‚deutsche Kinder, also ohne Migrationshintergrund‘ überrascht nicht, denn sie kommt im gesamten Interviewmaterial oft vor (s. erstes empirisches Kapitel). Die Eindeutigkeit der Feststellung, dass Lernende aus dem Bildungsbürgertum im Unterschied zu anderen ‚sowas verstehen‘, deutet wiederum auf das Anspruchsniveau des Gymnasiums hin – und erinnert daran, dass diese Institution in historischer Perspektive stets an einen bestimmten gesellschaftlichen Status gekoppelt war (vgl. Drewek 1997; Bölling 2010) bzw. es heute teilweise bleibt (vgl. Funck 2023). Bemerkenswert ist jedoch die Aussage über die Bildungsferne der Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘, die sehr eindeutig ist, obwohl die Interviewte gleichzeitig einen Relativierungsversuch unternimmt: Auch wenn sie die Familienverhältnisse ‚nicht so genau‘ kennt, weiß B5, dass ‚diese Art von Auseinandersetzung‘ dort ‚überhaupt nicht eingeübt‘ wird.

Schließlich fällt die Formulierung auf, dass ‚deutsche‘ Lernende, auch wenn sie ‚nicht direkt aus dem Bildungsbürgertum sind‘, an gewisse Bedeutungsebenen doch ‚viel näher‘ herankommen – im Kontrast zu Lernenden, die von der Interviewten als ‚nicht-deutsch‘ markiert werden. Die Autorin zeichnet hier eine intersektional verschränkte Hierarchie des Verstehens deutscher Gymnasialschulbücher, in der ‚deutsche‘ Schüler:innen aus dem Bildungsbürgertum ganz oben rangieren, migran-tisch markierte Lernende aus bildungsfernen und/oder sozial schwachen Kontex-ten hingegen ganz unten. Fällt die bildungsbürgerliche Herkunft als Variable weg, sind die ‚deutschen‘ Schüler:innen trotzdem ‚viel näher‘ an den Ansprüchen des Gymnasiums als die ‚nicht-deutschen‘. Dies ist rätselhaft. Es stellt sich die Frage, inwiefern hier das Gymnasium als Institution nicht nur an einen gesellschaftlichen Kontext gekoppelt wird, sondern subtil an ‚die Nation‘. Es scheint nicht um ‚das Gymnasium‘ zu gehen, sondern um ‚das *deutsche* Gymnasium‘.

In der Fortsetzung des Zitats geht die Interviewte dann auf das Ziel ein, in Schulbüchern die Lebenswelt der Lernenden einzufangen und daran anzuschließen. Sie sagt: „[E]igentlich muss man aber von einem Schulbuch erwarten können, dass es ja alle mitnimmt“, womit sie das Anliegen der Produktion thematisiert, ein inklu-sives Produkt herzustellen. Doch dann fügt sie ein weiteres Ziel hinzu, das sie in einem Spannungsverhältnis zum ersten konstruiert:

[A]uf der anderen Seite denke ich mir, gut, es zeigt denen auch, wohin die Reise hingeht und was sie dann nachher im Abitur können [müssen]. Also im Abitur – ich kenne ja die Leute, die da [in der Prüfungskommission] sitzen – das sind Leute wie ich, (lacht) die kommen aus dem Bildungsbürgertum und die prüfen auch genau das (23).

Kurzum: das Schulbuch soll ‚alle mitnehmen‘ und insbesondere manche lenken – hin zu einem bildungsbürgerlich geprägten Abitur. Aus den Aussagen von B5 lässt sich schließen, dass dieses Abitur sich viel langsamer wandelt als die Schüler:innen-schaft (wenn überhaupt). Die Frage nach der Verschränkung des Abiturs mit ‚der Nation‘ und anderen Differenzkategorien kann auf Grundlage meines Interviewma-terials nicht weiter geklärt werden.¹⁰⁴ Dieser Aspekt lädt zu weiterführender For-schung bezüglich etwa des Prüfungswissens ein, das von Schüler:innen abgefragt wird. Möglicherweise sind Erwartungen in Bezug auf dieses Wissen auch mit Zuge-hörigkeitsordnungen subtil verschränkt. Liest man die Aussagen der von mir inter-viewten Produzent:innen in Bezug auf Prüfungswissen allgemein, so liegt jedenfalls

104 Im Interviewmaterial finden sich Verweise auf ‚Bildungsbürgertum‘ an zwei weiteren Stellen. Die Aussagen kommen ebenfalls von Interviewten, die für den gymnasialen Bereich tätig sind. Inter-ressanterweise kontrastiert einer dieser beiden Interviewten, der Herausgeber B8, ‚Bildungsbürger-tum‘ und ‚Migrationshintergrund‘ ähnlich wie B5 es tut (8: 17 – diese Aussage wurde bereits im ers-ten empirischen Kapitel, Abschnitt „Woher kommt das ‚Defizit‘?“, analysiert). Der andere Inter-viewte ist der Autor B14, der in Zusammenhang mit dem Verschwinden des „bildungsbürgerlichen Hintergrund[s]“ (137) den steigenden Bedarf nach „Grundwissen“ in Bildungsmedien betont (s. Ab-schnitt „Dekonstruktion betreiben“ in diesem Unterkapitel).

die Vermutung nahe, dass das Prüfungswissen sich auf die Bildungsmedienproduktion steuernd auswirkt, allerdings im Vergleich zum Lehrplan weniger ‚sichtbar‘ ist.

Unterstützen

Bildungsmedienmacher:innen sehen sich vielfach in der Pflicht, Lernenden zu ‚helfen‘. Die Unterstützung, die sie mittels Bildungsmedien anbieten (wollen), richtet sich in knapp der Hälfte der einschlägigen Passagen an Schüler:innen, die als nation-ethno-kulturell ‚anders‘ gelesen werden. Diese Lernenden sind den Interviewten zufolge vor allem bei der Überwindung von Sprachdefiziten zu unterstützen.¹⁰⁵

Der Interviewte B15 sagt beispielsweise, dass er Schulbücher für Nordrhein-Westfalen produziert, „wo wir Klassen haben, die bis zu 80 Prozent Migrationshintergrund [...] haben. Und das bedeutet natürlich auch, dass [...] unsere Schulmedien für diese Schüler verständlich sein müssen“ (27). Auch der Autor B14 argumentiert: „[W]ir haben Schulen in [Stadt], wo Sie tatsächlich nur Schüler mit Migrationshintergrund haben. (...) Die tun sich dann natürlich mit bestimmten anspruchsvollen Textquellen schwer“ (46). Auffällig hier ist, *wie* nation-ethno-kulturelle Vielfalt aus Sicht dieser zwei Interviewten mit ‚Sprachdefiziten‘ einhergeht und zwar in beiden Fällen wörtlich ‚natürlich‘. Dies relativiert B14 an anderer Stelle, indem er ‚Migrationshintergrund‘ als lediglich einen von vielen Gründen für ‚Sprachdefizite‘ beschreibt (40) bzw. diese Defizite primär mit der Bildungsferne der Familien erklärt (50). Auch B15 insistiert an anderer Stelle, dass insbesondere Schüler:innen der mittleren Schulformen sprachliche Unterstützung benötigen, es also eine Frage der Schulform ist (113).

In Bezug auf die Ziele der Bildungsmedienmacher:innen im Umgang mit ‚Sprachdefiziten‘ kommen in den Interviews auffällig häufig Begriffe aus dem Wortfeld ‚helfen‘ vor. Der Herausgeber B3 spricht von „sprachliche[r] *Unterstützung*“ (99), „*Lesehilfen*“ und „*Verständnishilfen*“ (43) sowie „sprachliche[n] *Hilfestellungen*“ (152) für die schriftliche und mündliche Textproduktion. Die Redakteurin B13a möchte Klassen, in denen viele Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ lernen, „*Unterstützung* bieten“ (24), indem sie sprachfördernde Bildungsmedien produziert. Auf das Zusammenspiel von ‚Defizit‘, ‚Hilfe‘ und ‚Norm‘ generell habe ich bereits weiter oben hingewiesen – der Ausbau der Zugänge zum monolingualen Standard stärkt den monolingualen Standard.

Ein Spannungsverhältnis, das in Verbindung mit ‚Sprache‘ in den Interviews vorhanden ist, betrifft die Fachdidaktik und verläuft zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen. Der Autor B14 sieht die Aufgabe der Geschichtsschulbücher darin, qualitativ „das Niveau zu halten“, also „vielfältige, multiperspektivische“

105 Dies ist der Fall in den Interviews mit dem Redaktionsleiter B2 (190), den Redakteur:innen B3 (156), B13a (3) und B15 (19–21), den Autor:innen B5 (23) und B14 (23, 27, 40) und dem Herausgeber B8 (17).

(161) Inhalte anzubieten und gleichzeitig „Lernzugänge, wie beim sprachförderlichen Geschichtsunterricht, aus[zu]bauen“, damit Schüler:innen mit unterschiedlichen Sprachniveaus und Lernvoraussetzungen (unter anderen Lernende mit ‚Migrationshintergrund‘) einen „Zugang zu diesem Fach“ finden (ebd.). Auf konkrete Interventionen von Bildungsmedienmacher:innen im Sinne eines sprachfördernden Geschichtsunterrichts geht später der Abschnitt „Didaktische Lösungen...“ ein.

Zwischenfazit

Das Unterkapitel unterstreicht Spannungsverhältnisse zwischen Zielen, die die Produzent:innen in ihren Geschichtsschulbüchern verfolgen, und systemischen Gegebenheiten, die in der Branche prägend sind. In dieser Diskursarena handeln Bildungsmedienmacher:innen ihre professionellen Wege vielgestaltig aus, wobei didaktische Prinzipien und Fachwissenschaft gerade im Kontext von Pluralisierung oftmals als Orientierungspunkte fungieren.

Eins der Spannungsverhältnisse besteht zwischen dem Ziel der Interviewten, in Schulbüchern Dekonstruktion zu betreiben, und dem Bedarf, Grundwissen zu vermitteln. Dieses Spannungsverhältnis ist bildungssystemimmanent und beschäftigt auch die Didaktik schon länger. Pragmatisch betrachtet ist in Lehrplänen und Prüfungsthemen nicht nur Dekonstruktion, sondern auch die „Akkumulation von Sach- und Fachwissen“ (Conrad 2018: 611) verankert. Produzent:innen müssen also gleichzeitig Dekonstruktion fördernde didaktische Prinzipien einhalten und im Schulbuch eine Wissensbasis schaffen, die für Dekonstruktion *nicht* offensteht. Darüber, wo die Grenzen zwischen den beiden Zielen abgesteckt werden (sollen), reflektieren sie vielfach.

Zweitens sprechen Interviewte von der Zielstellung, in Bildungsmedien unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kommen zu lassen. Spannung besteht hier in Bezug auf die ‚versteckte‘ Perspektivität von Lehrplänen und sonstigen bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen, die etwa der Autor B7 auf einer ‚Metaebene‘ verortet, aber auch in Bezug auf die Perspektivität von Bildungsmedien und Verfasser:innen selbst.

Drittens erwähnen die Interviewten das Bestreben, Kontroversen aus Wissenschaft und Gesellschaft wiederzugeben, und beziehen sich hier auf das Kontroversitätsgebot historisch-politischer Bildung. Gleichzeitig sollen Bildungsmedien als ‚Korrektiv‘ wirken und gesellschaftliche Debatten ‚einhegen‘. Zwischen diesen beiden Desideraten ist den Interviewten zufolge fachwissenschaftlich fundiert ein Gleichgewicht zu finden. Spannung besteht diesbezüglich zwischen dem Kontroversitätsgebot insgesamt und pragmatischen Erwägungen der Produzent:innen, etwa ihren Bemühungen, für den Verlag kein ‚PR-Desaster‘ durch allzu kontroverse Positionen zu verursachen.

Viertens sprechen Interviewte über das Ziel, die Lebenswelt der Lernenden in Schulbüchern widerzuspiegeln, unabhängig von Lehrplanvorgaben, eigenen An-

sichten oder Beeinflussungsversuchen aus der Öffentlichkeit (s. auch unten, Abschnitt „An Prinzipien wie dem Lebensweltbezug festhalten“). Ein Spannungsverhältnis zeigt sich in Bezug auf den Leistungsanspruch der Schule und insbesondere des Gymnasiums: Hier soll die Schüler:innenschaft eben nicht nur so ‚mitgenommen‘ werden, wie sie ist, sondern gleichzeitig in Richtung eines anspruchsvollen Abiturs gelenkt werden. Verknüpfungen der Kategorien ‚schulische Leistung‘, ‚sozialer Status‘, ‚Bildungsnähe‘ und ‚natio-ethno-kulturelle Herkunft‘ legen den Eindruck nahe, dass das ‚bildungsbürgerliche‘, ‚deutsche‘ Gymnasium und migrantisch markierte Lernende von manchen Interviewten in ein konträres Verhältnis gesetzt werden. Zudem fällt die Diskrepanz zwischen der sich wandelnden Schüler:innenschaft allgemein und dem von Interviewten als relativ gleichbleibend beschriebenen Abitur auf.

Fünftens formulieren viele Produzent:innen das Ziel, Lernenden bei der Überwindung von ‚Sprachdefiziten‘ zu helfen. Nicht selten werden diese Schüler:innen *auch* als ‚Sondergruppe‘ migrantisch markiert. Hier sehen die Bildungsmedienmacher:innen ein vornehmlich didaktisches Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, in Bildungsmedien ‚das fachliche Niveau zu halten‘ und gleichzeitig ‚sprachliche Zugänge auszubauen‘. Es zeigt sich aber auch, wie ein Ausbauen der Zugänge den monolingualen sprachlichen Standard stärkt.

Kurz zusammengefasst haben die Unterkapitel „Potenziale“ und „Ziele“ bisher gezeigt, was Bildungsmedien den Interviewten zufolge in einer sich pluralisierenden Gesellschaft ‚können‘ und was sie ‚sollen‘. Die Spannungsverhältnisse, die die Potenziale und Ziele kennzeichnen, sind bemerkenswert: Bildungsmedien schulen selbständiges Denken *und* fördern bestimmte (demokratische) politischen Ansichten; sie normalisieren Vielfalt *und* erhalten die schulische Monolingualität aufrecht; sie fördern Dekonstruktion *und* bieten nicht dekonstruiertes Grundwissen an; sie bringen unterschiedliche Perspektiven zur Sprache *und* machen die Perspektivität der Lehrpläne und Schulbücher selten transparent; sie geben Kontroversen wieder *und* vermeiden allzu kontroverse Positionen; sie spiegeln die Lebenswelt der Lernenden *und* lenken hin zu ‚erstrebenswerten‘ Lebenswelten; sie halten das fachliche Niveau ihrer Schulbücher *und* senken das sprachliche zugleich.

Routinen: Was tun Bildungsmedienproduzent:innen?

Im Folgenden soll nun näher betrachtet werden, wie Bildungsmedienmacher:innen über ihre konkrete Arbeit an Schulbüchern für den Geschichtsunterricht sprechen. War bisher die Rede davon, was Bildungsmedien angesichts von Pluralisierung ‚können‘ und was Schulbuchmacher:innen ‚sollen‘, so stellen die folgenden Abschnitte die Frage, was Produzent:innen ‚tun‘. Die Antwort darauf ist nicht gleichzusetzen mit dem, was sie als Einzelpersonen oder Berufsgruppe tatsächlich tun, sondern ist (m)eine Reflexion dessen, was sie selbst sagen, dass sie tun (können).

Beobachten ...

Bildungsmedienmacher:innen verbinden mit nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung die Praktik des *Beobachtens*. Zwei Aspekte lassen sich dabei identifizieren: Einerseits beobachten sie, was in der Gesellschaft passiert, ohne es beeinflussen zu können; andererseits wirkt sich das, was sie beobachten, machtvoll auf Geschichtsunterricht und Bildungsmedien aus.

... und abwarten

Mit dem Beobachten gesellschaftlich-politischer Entwicklungen geht aus Sicht mancher Interviewter ein Rätseln in Bezug auf den Ausgang des Beobachteten einher. Die Interviewten rechnen fest mit ‚Auswirkungen‘ des Beobachteten auf den schulischen Geschichtsunterricht. Solange sie jedoch nicht wissen, wohin die Entwicklung geht, geben sie zu verstehen, dass sie ‚abwarten‘.

Der Autor B6 beschreibt sich als Beobachter, wenn er über eine „politische Neuausrichtung“ spricht, deren Ende er als noch unklar zeichnet. „[Z]umindest in Deutschland“ sei man derzeit in einer Lage, „wo wir nicht so genau wissen, wohin geht die Reise? Wird es alles immer globaler? (...) Oder zeigen die Zeichen der Zeit doch wieder auf den Nationalstaat?“ (88). Er beschreibt die Gesellschaft also an einem Scheideweg zwischen Pluralisierung und Schließung, die er als Gegensatz konstruiert. Die künftige Entwicklung werde jedoch, ganz gleich in welche Richtung sie geht, „große Auswirkungen auf die historische Ausdeutung“ (ebd.) haben und die Schwerpunktsetzungen in den Bildungsmedien beeinflussen, also implizit die Arbeit des Interviewten selbst. Dabei sieht er sich nicht in der Lage, die Entwicklung mitzusteuern.

Der Autor B14 sagt seinerseits, er könne in Bezug auf Geschichtsunterricht „nicht einschätzen [...], inwieweit die Globalisierung noch Auswirkungen haben wird“ (137) bzw. inwieweit globalgeschichtliche Ansätze künftig stärker in Geschichtslehrplänen und Bildungsmedien aufgenommen werden würden. In seinen Ausführungen – wie schon im Interview mit dem Autor B6 – kommt das Wort ‚Auswirkungen‘ vor: Globalisierung und (bei B6) Nationalismus werden hierbei als Phänomene dargestellt, die jenseits des eigenen Einflussbereichs ‚stattfinden‘, die sich aber auf geschichtliche Darstellungen machtvoll und unidirektional ‚auswirken‘. Die Produzent:innen ‚warten‘ dabei auf den Ausgang der Entwicklungen.

Der Redaktionsleiter B2 ‚beobachtet‘ generell ein Erstarken von politischem Nationalismus und illustriert dies mit dem Aufkommen einer euroskeptischen Bewegung in Europa. Er positioniert sich vorsichtig als Befürworter der europäischen Integration, indem er sagt, dass die EU eine „Erfolgsgeschichte“ vorzuweisen habe, die er persönlich „nicht [...] in Frage stellen“ (179) möchte. Den Euroskeptizismus müsse er allerdings in Bildungsmedien im Sinne der historischen Korrektheit darstellen:

Bisher haben wir [...] immer eine schöne Erfolgsgeschichte erzählen können. Und (lacht) das ist ja nun tatsächlich so an einen Punkt gekommen, wo man da nochmal neu darüber nachdenken muss [...], weil es plötzlich da Herausforderungen gibt, die anders beantwortet werden müssen, als man das jetzt einfach mit dem Erzählen einer Erfolgsgeschichte so machen kann (ebd.).

Die Entwicklungen, von denen er spricht, schätzt er zum Zeitpunkt des Interviews in der „gesellschaftlichen Diskussion [als] noch nicht so ausgegoren“ ein. Nichtsdestotrotz stellt der Redaktionsleiter fest, dass auf politischer und gesellschaftlicher Ebene Änderungen eingetreten sind und die Redaktion deshalb „stärker in die Bearbeitung dieser Themen einsteigen“ (ebd.) müsse. Hier geht es also um eine gesellschaftlich-politische Entwicklung, deren Ausgang nun abzusehen ist. Folglich ‚wartet‘ der Interviewte nicht, sondern sieht sich veranlasst, das Schulbuch „auf den Prüfstand“ (ebd.) zu stellen.

... und mit dem Mainstream mitgehen

Andere Interviewte ‚beobachten‘ in Gesellschaft, Geschichtsdidaktik und Lehrplänen eine eindeutige Entwicklung in Richtung Pluralisierung: Der Begriff ‚Migration‘ sei etabliert, ein Bewusstsein für den Konstruktcharakter von Geschichte habe sich durchgesetzt, globalgeschichtliche Themen kämen in Curricula immer häufiger vor und es sei Konsens, dass Vielfalt in Bildungsmedien abgebildet werden müsse.

Dieser Trend kann analytisch als ein ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ gefasst werden, obwohl keiner der Interviewten diese Formulierung verwendet. Sie knüpft jedoch an soziologische Forschung an, die zum Beispiel wörtlich konstatiert, dass „diversity is mainstreamed“ (Vertovec 2012: 287), oder dass „die kulturelle Vielfalt zu einem politisch-sozialen Imaginären der Spätmoderne geworden [ist], das zugleich das Handeln staatlicher Institutionen und die Form des Regierens weit darüber hinaus anleitet“ (Reckwitz 2017: 380).¹⁰⁶

Da die Interviewten Pluralisierung befürworten (s. erstes empirisches Kapitel) und ihr professionelles Wirken pluralisierungsfördernden Prinzipien unterwerfen (s. oben „Ziele“), ist es konsequent, dass sie hier nicht mehr nur ‚abwarten‘, sondern mehrheitlich in ihrer Rolle als Bildungsmedienmacher:innen mit dem Trend zum Mainstreaming von Pluralisierung ‚mitgehen‘.

Selbst der Autor B7 tut dies, obwohl er einer der wenigen ist, die den Trend als solchen nicht explizit befürworten. Er spricht als Beobachter über „das Kommen und Gehen von Themen“ in Gesellschaft und Lehrplänen und ‚beobachtet‘ beispielsweise, dass „Globalgeschichte [...] heute ein großes Thema [ist]“ (97). Auch

¹⁰⁶ Gleichzeitig wird aber auch „anti-immigrant racism“ zum Mainstream (vgl. Žižek 2010) bzw. allzu affirmative Vielfaltskonzepte dienen mitunter dem Fortwirken rassistisch begründeter Diskriminierung (vgl. Castagno 2014; Ahmed 2012). Ein ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ schließt virulenten Nationalismus und Rassismus *nicht* aus (s. dazu auch das dritte empirische Kapitel).

der Begriff ‚Migration‘ habe sich in den vergangenen Jahrzehnten immer stärker etabliert, was sich wiederum in neueren Schulbüchern und Lehrplänen widerspiegele. Ähnlich sei es in Bezug auf das Verständnis von Geschichte als Konstrukt: Erst „in den letzten Jahren“ sei ein Bewusstsein dafür aufgekommen – inzwischen sei diese Perspektive jedoch „in jedem Lehrplan“ zu finden, insbesondere in „diesen hehr formulierten Vorworten, [dass der] Konstruktcharakter von Geschichte“ im Unterricht zu „verdeutlichen“ (60) sei. Die Umsetzbarkeit ‚lehrer‘ Lehrplanansprüche bezweifelt der Interviewte. Er schlussfolgert gleichsam unbeteiligt, „[u]nd so kommen und gehen Themen, weil eben die Zeiten sich ändern“ (ebd.). Gleichzeitig spielt er darauf an, dass er als Schulbuchmacher mit dem ‚Kommen und Gehen‘ von Themen mitgehen müsse, denn die Ansätze hätten sich „in der Fachdidaktik und in den Bildungsplänen durchgesetzt“ (63), was „natürlich großen Einfluss auf die Gestaltung von Lehrbüchern“ (74) habe.

Deutlicher befürwortend gegenüber der Zunahme migrations- und globalgeschichtlicher Themen in Lehrplänen positioniert sich der Herausgeber B9: „Was ich beobachte, ist, dass das Thema Migration und vor allem aber auch das Thema [...] außereuropäische Kulturen stärker werden. Und das ist ja auch gut so“ (130). Für den Redaktionsleiter B2 wiederum ist die gesellschaftliche Entwicklung hin zu mehr Pluralisierung bereits „ins Bewusstsein“ (112) der Produzent:innen gedrungen. Er nimmt die Themen Migration und Vielfalt innerhalb des Verlags und der Teams mittlerweile als gesetzt wahr, „nicht so als kontroverses Ding“ (ebd.). Der Redakteur B15 berichtet von seinem „Eindruck“, dass der „Konstruktionscharakter von Geschichte [...] viel stärker thematisiert“ werde und an Schulbuchmacher:innen zunehmend die Anforderung gestellt werde, „Dekonstruktion [...] von Geschichtsdeutungen“ (135) zu betreiben. Auch der Abteilungsleiter B16 beobachtet, dass es sich in der Gesellschaft „inzwischen viel, viel stärker [...] durch[setzt], dass Geschichte eine Konstruktion ist und dass [...] Schüler [...] auch die Dekonstruktion als Kompetenz [...] mitnehmen müssen“ (93). „Zum Glück“, fügt er hinzu.

... und intervenieren

Interviewte ‚beobachten‘ aber auch eine Tendenz hin zu nationaler Schließung in Gesellschaft, Bildung und manchen Lehrplänen. Der Autor B1 ‚beobachtet‘, dass die „Neue Rechte [...] massiv ein Thema“ sei, und dass rechtspopulistische Parteien in der Gesellschaft „Provokationen“ setzten, „über die man spricht“ (72). Die Redakteurin B4 sagt, dass polarisierende Initiativen einer völkisch orientierten Partei Bildungspraktiker:innen beschäftigten. In Diskussionen mit Autor:innen habe sie „festgestellt [...] das ist [...] ein ganz großes Thema“ (254). Der Autor B6 berichtet von seinem Eindruck, dass internationale Austausche auf Ebene von Universitäten und Schulen „immer weniger“ (102) würden. Der Redakteur B10 sagt, er habe in einem Bildungsplan „beobachtet, dass man [...] Nationalgeschichte [...] wieder großschreibt“ (88).

In Bezug auf derartige Entwicklungen beschreiben die Interviewten einerseits wieder ein ‚Abwarten‘ konkreter Vorgaben: Laut Autor B14 reagiert zunächst *die Geschichtsdidaktik* auf das Erstarken der politischen Rechten mit einer „Gegenbewegung“ (145), indem sie den Konstruktcharakter der Nation stärker betont wissen will. Dies findet sich dann entsprechend „in den Bildungsplänen [...] wieder“ und gelangt schließlich als „verlagsübergreifende Tendenz“ (147) *in die Schulbücher*.

Doch Interviewte sprechen auch von einem unmittelbaren ‚Intervenieren‘, einem ‚Suchen von Anlässen‘ ihrerseits, um in Bildungsmedien auf die nationale Schließung zu ‚reagieren‘. Der Redakteur B15 sagt, dass seine Kolleg:innen und er „die aktuellen Entwicklungen“ in der Politik, insbesondere die Zunahme des militanten Nationalismus, „mit großer Aufmerksamkeit [...] betrachten“, um dann entsprechend „etwas anbieten [zu] können (...) im Schulbuch“ (141). Der Interviewte ‚beobachtet‘ also nicht nur und ‚wartet‘ auch nicht erst auf Lehrplanvorgaben oder Anregungen vonseiten der Didaktik. Auf Schließungstendenzen antwortet er laut eigener Aussage unmittelbar, indem er Schulbuchinhalte kreiert, die diese Schließungstendenzen konterkarieren. Im Gespräch beschreibt er auch ein von ihm mitentwickeltes Schulbuchkapitel zu Verschwörungsmethoden als eine beispielhafte „Reaktion“ (145) auf Schließung. Er schlägt ein Schulbuch auf und sagt: „Es gibt hier ein Kapitel zur Geschichte der Medien [...], und die digitale Revolution bietet den Anknüpfungspunkt, [...] [um] neue Phänomene zu thematisieren“ (147). So wie der Interviewte die Situation darstellt, bietet das im Lehrplan vorgegebene, mediengeschichtliche Kapitel den Rahmen, in dem seine Kolleg:innen und er gezielt ‚Anknüpfungspunkte‘ ausmachen, um eine konkrete ‚Reaktion‘ auf Schließungstendenzen einzubringen. Zum Abschluss des Gesprächs spitzt B15 dies nochmal wie folgt zu: „Für die Gesellschaft wünsche ich mir, dass es kein Wiedererstarken von Nationalismus [...] gibt. Und ich glaube, dass wir [Bildungsmedienproduzent:innen] unseren Beitrag dazu leisten können“ (155).

Die Autorin B5 sieht ihrerseits keine Auswirkungen des erstarkenden Nationalismus auf ihre bisherige Arbeit an Bildungsmedien. Allerdings, präzisiert sie, habe sie ausschließlich an Schulbüchern für die Sekundarstufe I gearbeitet, und in dieser Stufe sei das Thema curricular nicht vorgesehen. Lehrpläne für die Oberstufe würden jedoch „Transformationsgesellschaften“ erwähnen sowie einen Vergleich der deutschen und polnischen Nationalstaatsgründung vorgeben. Den „Rechtsruck“, wie B5 die nationale Schließung an dieser Stelle nennt, könne man „höchstens“ in diesem Kontext einbringen (109).

Die Äußerungen können so interpretiert werden, dass die Interviewte erst auf eine curriculare Anregung wartet, bevor sie (virulenten) Nationalismus im Schulbuch aufgreift; solange ersteres nicht gegeben ist, sieht sie sich nicht veranlasst, letzteres zu initiieren. Und doch gibt sie zu verstehen, dass man das Thema Nationalismus prinzipiell auch da unterbringen könnte, wo es curricular nicht vorgesehen ist – vorausgesetzt, man wollte es. Dass man (bzw. sie) es nicht will, begründet sie in diesem spezifischen Fall mit der Gefahr eines politischen Skandals. Bemerkens-

wert ist, *no* sie den virulenten Nationalismus verortet. Sie betrachtet es als problematisch, in einem *deutschen* Schulbuchkapitel den *polnischen* Nationalismus zu kritisieren, denn damit würde man sich „in die Nesseln“ setzen und „zu Recht“ in die Kritik geraten:

Das Problem ist natürlich immer, [...] bei unserer [deutschen] Geschichte können wir ganz schlecht darüber was schreiben. Also etwas sagen im Unterricht ist das eine, aber etwas schreiben ist das andere. [...] Wir könnten doch kaum jetzt ein Schulbuch herausbringen, in dem wir einen polnischen Rechtsruck kritisieren. Also dann wäre was los [...], und irgendwie auch zu Recht. [...] Weil das ganz schnell moralisierend wirkt. Und das kann sich Deutschland mit seiner Geschichte nicht erlauben, nicht in Europa, eigentlich nirgendwo. Das geht nicht, das ist nicht gut (109).

Dass die Autorin B5 Nationalismus ausschließlich als Extremismus versteht, verwundert hier nicht, denn dies kommt im gesamten Material häufig vor (s. erstes empirisches Kapitel). Bemerkenswert ist vielmehr die Art und Weise, wie sie diesen Nationalismus ausschließlich im Ausland verortet. Möglicherweise ist sie dabei auch von dem oben erwähnten Lehrplan beeinflusst, der die Nationalstaatsgründung Polens thematisiert. Insgesamt sieht die Interviewte aber vergangenen deutschen Nationalismus unmissverständlich kritisch, und zugleich scheint sie aktuellen deutschen Nationalismus komplett zu übersehen. Angesichts der deutschen Geschichte sollten Deutsche von moralisierenden Positionen in Bezug auf Nationalismus im Ausland Abstand nehmen – allerdings verortet B5 Nationalismus hauptsächlich im Ausland.

Eine beachtenswert engagierte Position vertritt der Abteilungsleiter B16. Er sagt, dass das Erstarken des Nationalismus „unbedingt eine Auswirkung“ (99) auf Bildungsmedien haben *müsse*. Ohne curriculare Vorgaben ‚abzuwarten‘, verbindet er dabei politische Schließungstendenzen und Schulbücher unmittelbar. Der Interviewte, der im Verlag hauptsächlich eine wirtschaftliche Funktion ausübt, sagt, er greife in Inhalte nicht ein, er könne aber Mitarbeitende „ermutigen“, „ermuntern“ und ihnen finanzielle Mittel zur Verfügung stellen (ebd.). Bei einem neuen Schulbuch, bei dem man in der Regel etwa „50 Prozent“ aus der Vorgängerausgabe übernehme, setze er sich auf diese Weise dafür ein, dass „in diesen 50 Prozent“ auch ausreichend Seiten vorhanden seien, die „das Demokratieverständnis [...], den Umgang mit (...) Fake News, [...] Verleumdungskampagnen, [das] Erstarken des Rechtsradikalismus“ behandeln. Dieser Fokus auf „Demokratieförderung“ werde gezielt verfolgt:

Also da gehen wir über unsere finanzielle Kalkulation hinaus und [können] vielleicht an einer anderen Stelle etwas nicht machen, aber das haben wir tatsächlich bei uns im Bereich ganz offiziell als Schwerpunktthema ausgerufen, dass wir die Demokratieförderung und das Demokratieverständnis als ganz wichtigen Baustein unserer Arbeit sehen und dass

wir versuchen, den gewissen gesellschaftlichen Einfluss, den wir ausüben können, von dem wir hoffen, dass wir ihn ausüben können, auch zu nutzen (99).

„Demokratieförderung“ sei keine verlags-, dafür aber eine abteilungsinterne „generelle Linie“ (105) und gleichzeitig für den Interviewten „persönlich ein ganz wichtiger Punkt“ (99). Unabhängig davon sei es aber für seine Kolleg:innen und ihn selbstverständlich, das Prinzip zu berücksichtigen, dass Schüler:innen nicht bevormundet, sondern in die Lage versetzt werden sollten, eigene Positionen zu entwickeln.

Auf meine Bitte nach einem konkreten Beispiel nennt B16 die Überarbeitung des Themas ‚Europa‘ in einem Lehrwerk für Gesellschaftslehre:

[W]ir hätten die Seiten [aus der Vorgängerausgabe] so übernehmen können, die hätten funktioniert, die waren lehrplangerecht – und wir hatten trotzdem den Eindruck, dass dies [...] nicht unbedingt der Zugriff ist, der die Schüler vom Hocker reißt und für das europäische Projekt begeistert. Und (...) wir waren der Ansicht – [...] also selbstverständlich müssen wir die Multiperspektivität und die freie Meinungsbildung berücksichtigen –, aber dass wir vielleicht die europäische Idee doch nochmal schmackhafter machen dürfen. (...) Wir haben uns vor dem Hintergrund entschieden, mehr Seiten in diesem Kapitel [...] zu erarbeiten, als eigentlich nötig gewesen wäre (105).

Der Abteilungsleiter B16 positioniert sich also unmissverständlich als Gegner des politischen Nationalismus und Verfechter von Demokratie und Pluralisierung sowohl auf professioneller Ebene (Bildungsmedien sollten dem ‚Rechtsruck‘ entgegenwirken) als auch privat (Demokratieförderung ist B16 ‚ganz wichtig‘). Insgesamt beschränkt auch er ‚Nationalismus‘ auf die virulente Form. In seinem Fall ist aber bemerkenswert, wie zielgerichtet er für Pluralisierung im Schulbuch wörtlich Raum schafft und Ressourcen mobilisiert und wie er ‚Gesellschaft‘ und ‚Schulbuch‘ ohne die ‚Zwischenstation Lehrplan‘ miteinander verbindet. Aus seiner Sicht muss und kann der politische Nationalismus in Schulbüchern unmittelbar aufgegriffen und konterkariert werden.

Was sich also bisher zusammenfassen lässt, ist, dass Bildungsmedienmacher:innen in ihren Produkten zwar pluralisierungskompatible Potenziale erkennen und dass sie ihr Handeln hauptsächlich von professionellen bzw. geschichtsdidaktischen Prinzipien leiten lassen. Sie beschreiben aber auch ein ‚Beobachten‘ gesellschaftlicher und politischer oder auch curricularer Entwicklungen. Dies tun sie oftmals aus einer Position, von der aus sie keinen Einfluss haben, und gleichzeitig in einer professionellen Rolle, die von den Entwicklungen machtvoll gesteuert wird. Folglich sprechen viele von ihnen von einer Praktik, die sich als ‚Abwarten‘ bezeichnen lässt.

Ferner berichten sie von einem gesellschaftlichen Mainstreaming von Pluralisierung, aber auch von einer Zunahme des extremen Nationalismus. Angesichts dieser Entwicklungen beschreiben sie zwei weitere Praktiken: das ‚Mitgehen mit dem Mainstream der Pluralisierung‘ sowie das ‚Intervenieren gegen den Nationalismus‘.

Im Folgenden gilt es, zu betrachten, wie die Interviewten Potenziale, Ziele und professionelles Tun konkret im Produktionsprozess handhaben. Bevor ich diesbezüglich explizit auf Pluralisierung und nationale Schließung eingehe, möchte ich einige ‚Routinen‘ durchgehen, die als ‚Hintergrundprogramme‘ der Produktion stetig zu laufen scheinen. Ich nenne sie hier ‚Routinen‘ nicht, weil Praxistheorie dies nahelegt (s. Theoriekapitel), sondern weil die Interviewten auf diese Art und Weise davon sprechen (es sei ‚meistens‘, ‚normalerweise‘ oder ‚in der Regel‘ so, dass ...). Diese ‚Routinen‘ sind in der Forschung bereits als Charakteristikum der Schulbuchproduktion wahrgenommen worden (s. Forschungsstand 2). Sie haben nicht unmittelbar mit meiner Forschungsfrage zu tun, aber Pluralisierung findet andererseits nicht in einem ‚luftleeren‘ Raum ihren Weg in Bildungsmedien. Der Abschnitt zu ‚Routinen‘ gibt im Gegenteil Hinweise darauf, wie Arbeitsprozesse und Produktionsbedingungen aus Sicht der Interviewten strukturell eher zur ‚Beharrungskraft‘ von ‚Bewährtem‘ (6: 41) in Bildungsmedien beitragen. So gesehen hängen die ‚Routinen‘ dann doch damit zusammen, dass das nationale Paradigma leichter zu bedienen als zu überwinden ist.

Ergänzend zu Aspekten, die aus der Forschung bereits bekannt sind, möchte ich in diesen Abschnitten vor allem die Verschränktheit der Rahmenbedingungen herausstellen. Oftmals sind einzelne Rahmenbedingungen der Schulbuchherstellung eben nicht so klar voneinander zu trennen, wie dies in der Wissenschaft und zunächst auch hier aus analytischen Gründen dargestellt wird, sondern sie funktionieren in enger Verwobenheit, wobei man auf den ersten Blick die eine Rahmenbedingung besser sieht, die andere, ‚versteckte‘ aber vielleicht gerade aufgrund ihrer ‚Unsichtbarkeit‘ machtvoller wirkt. Schließlich möchte ich auch den Eindruck korrigieren, dass die Routinen und Rahmenbedingungen der Produktion zwangsläufig ‚konventionalisierend‘ und ‚nationalisierend‘ wirken.

Recyclen

Es ist sicherlich nicht neu, dass die Arbeit der Bildungsmedienproduzent:innen durch staatliche Auflagen gelenkt wird (s. Forschungsstand 2). Die von mir befragten Akteur:innen sagen diesbezüglich, dass die Lehrplanorientierung „das A und O“ (7: 13) für ihre Arbeit sei. Man richte sich „grundsätzlich danach, was die Lehrpläne sagen“ (4: 223). Auch Zulassungsverfahren seien – in den Bundesländern, in denen es sie gibt – kaum verhandelbar: Laut Herausgeber B8 ist es „klar festgelegt, was in ein Buch rein soll“, und „entweder man hält sich an den Lehrplan [...] oder nicht, entweder wird es [das Buch] [...] genehmigt oder nicht“ (58). Im Rahmen des Genehmigungsverfahrens könne man seine Position zwar erläutern und „ein bisschen verhandeln“, doch die Spielräume seien begrenzt: „[W]enn [...] die maßgeblichen Repräsentanten der Bildungsverwaltung der Meinung sind, dieses Buch ist nicht geeignet, ist es halt nicht geeignet“ (ebd.). Noch resoluter drückt es B14 aus, der sich „als Schulbuchautor ganz stark am Gängelband der Länder“ sieht und der kritisiert, dass bestimmte Zulassungsverfahren „die Verlage massiv in einen Schraubstock

hineinsetzen“ (63). Staatliche Auflagen schränken also vielen Interviewten zufolge die Spielräume der Produktion drastisch ein.

Quantitativ weniger *staatliche* Einschränkung bedeutet jedoch nicht zwangsläufig mehr Freiheit. Wenn beispielsweise Lehrplanänderungen zurückhaltend ausfallen, wird Produktion trotzdem nicht zu einer Spielwiese für Innovationen (8: 43; 10: 34). Vielmehr werden Teile aus älteren Schulbüchern wiederverwendet. Bei dieser Praktik, die ich in Anlehnung an Begrifflichkeiten der Interviewten ‚Recyclen‘ nenne, spielt Wirtschaft die entscheidende Rolle. Ist der Lehrplan ‚sichtbar‘, so wirkt Wirtschaft ‚unsichtbar‘, ihre Mechanismen entgehen den Blicken Außenstehender (und der demokratischen Kontrolle).

Wenn man ‚einschränkend‘ nicht normativ, sondern deskriptiv versteht, ist ein neuer Lehrplan zwangsläufig ‚einschränkend‘, da er vorschreibt, was im Unterricht behandelt werden soll und was nicht. Er schränkt das prinzipiell unbegrenzte Wissen immer auf nur einige Schwerpunkte ein – dadurch wirkt er aber nicht automatisch ‚konventionalisierend‘. Der neue Lehrplan kann auch die weit verbreitete, wirtschaftlich bedingte Routine des ‚Recyclens‘ alter Schulbücher aufbrechen und Impulse zum Wandel geben. Den Interviewten zufolge sieht man sich im Verlag ohne den Impuls eines neuen Lehrplans eben nur selten veranlasst, überhaupt ein „neues Buch [zu] machen“ (8: 41). Erst „alle zwanzig Jahre“ entscheidet man sich „wirklich [...] aus dem Nichts“ eine „völlige Nachbearbeitung“ auf den Markt zu bringen (2: 56). In der Regel hat man „eine vorhergehende Ausgabe [...] immer im Kopf“ (10: 34). Produzent:innen „generieren“ häufig aus „alten Büchern neue“ (ebd.), „setzen [...] Vorgänger-Material [...] auf“ (2: 55), „bieten [...] ein bestehendes Buch [...] an“, verwenden Bestände aus dem „Lager“ oder „Fundus“ wieder und „schreiben“ bereits Vorhandenes „fort“ (8: 40–41). Der Herausgeber B3 konkludiert ironisch: „Je konventioneller ein Curriculum, desto leichter ist es zu bedienen“ (3: 79) – wobei er über konventionelle Lehrpläne und ihre ressourcenschonende Umsetzbarkeit fast dankbar klingt. Es ist also diesen Interviewten zufolge *wirtschaftlich* bedingt einfacher, alte Schulbuchbestände wiederzuverwenden, der staatliche Impuls stört diese Routine manchmal hin zu einem inhaltlichen Wandel.

Gelegentlich sind Lehrpläne ‚unkonventionell‘ und schlagen Innovationen vor, beispielsweise eine diachrone (Längsschnitt) oder synchrone (Querschnitt) Strukturierung anstelle der üblichen chronologisch-genetischen, womit sich diese Lehrpläne neueren didaktischen Anforderungen eines pluralen Geschichtsunterrichts nähern (s. Forschungsstand 1). Allerdings bezeichnen Schulbuchmacher:innen dies in der Umsetzung als „aufwendig“ (2: 120), schwer zu realisieren (3: 117), „nicht historisch“ (10: 49) und bei den Kund:innen „unbeliebt“ (1: 90). Manche Produzent:innen entscheiden sich dann trotz eines kategorial angelegten Lehrplans doch dafür, ein chronologisches Buch zu schreiben. Abermals wird eine wirtschaftliche Steuerung deutlich: Interviewte beschreiben sich als ‚Dienstleister:innen‘ für Lehr-

kräfte, die sie tendenziell als ‚konservativ‘ konstruieren, und kommen mit dem chronologischen Schulbuch den vermuteten Erwartungen dieser Kund:innen entgegen.¹⁰⁷

Der Autor B1 spricht über einen strukturell angelegten Lehrplan in Nordrhein-Westfalen, den der Verlag „nicht [...] abzubilden“ (55) entschieden habe. Stattdessen habe man weiterhin „einfach klassisch die Chronologie“ gemacht und habe in Kauf genommen, dass „sich die Lehrer mal auf Seite 120, dann wieder auf Seite 40 [...] tummeln, wenn es der Lehrplan vorgibt“. Dies habe sich „von den Kaufzahlen [des Schulbuchs] [her] sehr gelohnt“, bilanziert der Autor. Von einem ähnlichen Fall berichtet der Abteilungsleiter B16 in Bezug auf einen kategorial aufgebauten Lehrplan für Rheinland-Pfalz. Auch wenn es didaktisch „gute Gründe“ (63) für diese Art von Zugriff gebe, so der Interviewte, stelle er Unterrichtsrouninen in Frage, und dies würde sich für den Verlag monetär nicht rechnen. Folglich habe die Redaktion „einen quasi klassischen“, chronologischen Durchlauf angeboten und dabei „bestimmte Schwerpunkte“ (65) gesetzt, mit denen Lehrkräfte kategorial arbeiten konnten. Der Lehrplan ist also in diesen Fällen einschränkend *und* innovativ, die Umsetzung weicht vom Lehrplan ab *und* ist konventionell.

Für das „Sowohl-als-Auch“ (Law et al. 2013: 2) in der Umsetzung des konkreten Lehrplans aus Rheinland-Pfalz verwendet B16 dann eine Formulierung, die gleichsam symbolisch auf die Verschränktheit von Rahmenbedingungen der Schulbuchherstellung und den Umgang der Produzent:innen damit hinweist: „Wir haben das eine getan und das andere nicht gelassen“ (67). Dieses Bild eines ‚Dazwischen‘ und einer ‚Gleichzeitigkeit‘ lässt sich – auch wenn nicht wörtlich identisch – im gesamten Interviewmaterial immer wieder finden. Es steht für die Arbeitsweise als Schulbuchmacher:in – und geht über einen bloßen ‚Balanceakt‘ hinaus, wie noch zu sehen sein wird.

Doch zurück zu den staatlichen Auflagen: Auch das Genehmigungsverfahren führt manchmal, jedoch keineswegs immer dazu, dass das Bewährte fortbesteht. Zulassungsanforderungen können gegenteilig auch eine fördernde Rolle im Sinne gesellschaftlicher Pluralisierung spielen, wie der Redaktionsleiter B2 berichtet: In Bayern achte „das Ministerium“ bei der Genehmigung strikt darauf, dass „benachteiligte Bevölkerungsgruppen nicht [...] negativ dargestellt werden“ und dass „die Anzahl von abgebildeten Männern und Frauen immer schön ausgeglichen ist“. Zudem Sorge es dafür, dass „Menschen mit [...] Behinderungen“ in Schulbüchern „zu erkennen sind“ (61).¹⁰⁸

Mehrere Interviewte sprechen schließlich davon, dass Genehmigungsverfahren eine (Qualitäts-)Kontrollfunktion erfüllen: Zugelassene Bildungsmedien seien „le-

107 Das, was Schulbuchmacher:innen über ihre Kund:innen zu wissen glauben, stimmt aber nicht unbedingt mit den tatsächlichen Präferenzen der Lehrkräfte überein (vgl. Reints/Wilkens 2019: 106).

108 Letzteres kritisiert der Interviewte wiederum als „Typisierung“, denn dabei würden Menschen mit Behinderung visuell „auf so eine Rollstuhlsituation festgelegt“ (ebd.).

gitimiert“ (1: 128) und grundgesetzkonform, während das Fehlen jeglicher Kontrolle „im Zeitalter von Fake News“ (ebd.) die Gefahr von Manipulation, auch nationalistischer Art, berge. Gleichzeitig würden Genehmigungsverfahren, die große Zeiträume in Anspruch nehmen, Verlage unter enormen wirtschaftlichen Druck setzen, wie der Herausgeber B9 unterstreicht. Die Zeit und die Ressourcen, die man dafür aufwende, könne man nicht für inhaltliche Innovation einsetzen (226).

Spekulieren

Insgesamt übt ‚der Staat‘ also großen Einfluss auf Bildungsmedienproduktion aus, aber auch ‚die Wirtschaft‘ ist eine permanente Bezugsgröße, obwohl (oder gerade weil) sie weniger sichtbar wirkt. Staatliche Auflagen (Lehrpläne) werden aber in den Verlagen nicht spiegelbildlich umgesetzt, sondern müssen – wie die Redakteurin B4 sagt – „interpretiert“ (157) werden. Auch wenn die Überschrift dieses Abschnitts also zunächst polemisch klingen mag, steht sie für nicht wenige Aussagen aus dem Material und findet sich in einem Interview wörtlich wieder. Es bestätigt sich hier, was die Forscherin Laura Elizabeth Pinto in ihrer Studie zu Verlagen in Kanada 2007 feststellte:

The curriculum expectations provided the authors with a direction for each chapter, but the specific content for the first draft of the manuscript was based on the author's personal judgment. This is important, because the curriculum expectations, in many cases, are highly interpretable (109).

Wie die von mir analysierten Interviews zeigen, helfen sich Bildungsmedienmacher:innen bei der ‚Interpretation‘ der Curricula, indem sie den Lehrplan-, Zulassungs- und Unterrichts- ‚Traditionen‘ oder ‚Trends‘ in den einzelnen Bundesländern nachspüren. Dies tun sie vor allem, um Erwartungen ihrer Kund:innen zu identifizieren, was erneut auf wirtschaftliche Motivationen verweist und auch schon aus der Forschung zu Produktion bekannt ist (s. Forschungsstand 2). Redaktionen rekrutieren gezielt Autor:innen, die Auskunft darüber geben können, was „vor Ort“ in den Bundesländern als „sehr wichtig“ gilt und in Bildungsmedien „besonders betont werden“ sollte, wie ein Herausgeber sagt (8: 41). Fällt ein Lehrplan „relativ leichtgewichtig“ (2: 126) aus, muss man sich den Interviewten zufolge „an der Tradition orientieren, was dort [im Bundesland] im Unterricht gemacht wird und was dann mit diesen leicht hingeworfenen Worten gemeint ist“, um herauszufinden „in welche Richtung“ das Schulbuchprojekt „gehen soll“ (ebd.). Die Orientierung an ‚Traditionen‘ läuft hier also darauf hinaus, dass ‚Bewährtes‘ gespiegelt wird, auch wenn nicht ganz klar ist, worin dieses ‚Bewährte‘ besteht. ‚Bewährtes‘ ist allerdings auch nicht automatisch mit nationaler Schließung gleichzusetzen. Bundeslandspezifische ‚Traditionen‘ können auch Pluralisierung vorantreiben: Der Trend in Berlin bestehe beispielsweise schon länger darin, dass Vielfaltsdarstellungen und „sprachsensibler Unterricht [...] sehr wichtig“ (8: 42) seien.

Eine höhere Ebene des ‚Spekulierens‘ ergibt sich daraus, dass Bildungsmedien in großem Maße *vor* Erscheinen des Lehrplans geschrieben und hinterher nur noch geringfügig angepasst werden, wie viele Interviewte berichten. In der Regel erfahren Produzent:innen, was im Lehrplan steht, wenn das entsprechende Schulbuch so gut wie fertig ist. Auch hier sind ökonomische Gründe zentral: Mit Blick auf wirtschaftliche Erfolgchancen müssen die neuen Schulbücher zum Inkrafttreten des Lehrplans auf dem Markt sein, aber zwischen Veröffentlichung des Lehrplans und dessen Inkrafttreten bestehen zu enge Zeitfenster. Der Herausgeber B3 formuliert es drastisch: Ein neues Buch in dieser kurzen Zeit zu verfassen „ist [...] überhaupt nicht machbar. Es sei denn, man arbeitet sozusagen voraus und reagiert [...] im Nachhinein mit kleinen Justierungen“ (74, ähnlich 14: 83). Das ‚Vorausarbeiten‘ sieht dann konkret so aus, dass Produzent:innen zunächst auf Grundlage von „Gerüchten“ (10: 41) arbeiten, wenn „irgendwer was läuten hört, dass es ein neues Curriculum gibt“ (6: 59) oder etwas „im Vorfeld durchsickert“ (6: 61). Sie bemühen sich, über Kontakte an Informationen zu kommen, wobei „ganz tolle Beziehungen“ und eine „gute Vernetzung“ (10: 41) hilfreich sind, derartige Prozesse jedoch „rein informell“ verlaufen, „nie verbindlich“ sind, und einem „Stochern im Dunkeln“ (ebd.) gleichen. Es ist „nichts Konkretes“ bekannt, man hat „nur ein paar Stichworte“ zur Verfügung, muss daraus trotzdem „dann eben was machen“, und insgesamt wird „immer viel spekuliert“ (6: 61).¹⁰⁹

Produzent:innen orientieren sich neben den erwähnten ‚Traditionen‘ in den Bundesländern aber auch an „Maßstab“-Bundesländern wie Bayern (6: 61). Diese Modellfunktion bevölkerungsreicher und also verkaufsrelevanter Bundesländer bestätigen in Bezug auf andere föderale Kontexte Perlmutter (1997), Pinto (2007) und Kim (2021). Ferner orientieren sich Produzent:innen an bereits erschienenen Lehrplänen für andere Schulformen und -stufen (13: 138). Sie richten sich aber auch nach „dem alten Lehrplan“, den sie manchmal „praktisch übernehmen“ (14: 83), ohne allzu viel zu ändern, sowie nach „Abiturthemen“ (6: 61), was wiederum Erkenntnisse aus Großbritannien von Crawford und Foster (2006) bestätigt. Letzteres erhärtet die von mir weiter oben formulierte Vermutung, dass Prüfungsthemen eine steuernde Wirkung auf Produktion entfalten, allerdings in weniger sichtbarer Weise als die Lehrpläne.

Ein ausführlicheres Beispiel von ‚Justierungspraktiken‘ gibt der Herausgeber B9. Er berichtet von seiner Arbeit an einem der ersten kompetenzorientierten Schulbücher, als der entsprechende Lehrplan noch nicht veröffentlicht, aber bereits „versprochen“ (156) war. Da das Schulbuchprojekt bald abgeschlossen werden sollte, man aber immer noch nicht wusste, welches Kompetenzmodell dem Lehrplan zugrunde liegen würde, habe sein Redakteur eines Tages „ganz nervös“ gefragt: „Was machen wir denn?“. Woraufhin der Herausgeber vorgeschlagen habe: „Wir machen

109 Lars Müller konstatiert in historischer Perspektive Ähnliches und schreibt, dass sich die „Netzwerke [erfolgreicher Verlage] auch in die Kultusministerien erstreckten“ (2021: 91).

erstmal so wie immer, und dann gucken wir mal“ (ebd.). Das Buch habe er so entworfen, dass bei Veröffentlichung des Lehrplans nur noch geringfügige Anpassungen notwendig waren. Dies zeige, so B9, „dass diese Kompetenzen eigentlich gar nicht so furchtbar viel Neues gebracht haben“ (162; ähnlich 7: 74).

Verkaufen

Die besondere Rolle ‚der Wirtschaft‘ in der Schulbuchproduktion ist bereits an vielen Stellen angeklungen. ‚Schnell‘ und ‚günstig‘ ein Produkt auf den Markt zu bringen, das sich ‚gut verkauft‘ – dies sind in den Interviews prägnante Leit motive. Die Produzent:innen verwenden viel wirtschaftliches Vokabular (‚Kundschaft‘, ‚Produkte‘, ‚Dienstleistungen‘, ‚Märkte‘, ‚Ressourcen‘, ‚Verkauf‘, ‚Konkurrenz‘). Wirtschaftliche Entwicklungen werden als stark steuernde „Sachzwänge“ (8: 102) beschrieben, Verlage als „Wirtschaftsunternehmen“ (16: 59) bezeichnet. Hier ist das „gute Schulbuch [...] das verkaufte Schulbuch, und das nicht verkaufte ist schlecht“, wie ein Herausgeber ironisch zusammenfasst (9: 103, ähnlich 16: 25).

Dass der Erscheinungstermin von Schulbüchern eine vollständig marktorientierte und überhaupt nicht verhandelbare Größe im Produktionsprozess darstellt, hat die Forschung bereits betont (vgl. etwa Norton 2005: 1389). Die Interviewten illustrieren dies, indem sie von außerordentlichem Zeitdruck beim Erstellen von Bildungsmedien sprechen: Sie schreiben „Tag und Nacht“ (14: 56), machen „keinen Urlaub“ (14: 65), verfassen Texte „in Nacht-und-Nebel-Aktionen seitenweise“ (9: 222) und sind „immer in zeitlichen Zwängen“ (3: 252, ähnlich 6: 41), um den Kund:innen das Produkt rechtzeitig zur Verfügung zu stellen. Dabei bleibt „sehr viel in der Schulbucharbeit [...] sehr journalistisch“ (8: 104), von ressourcenaufwendigen Innovationen wird abgesehen und man greift „oft auf vermeintlich oder tatsächlich Bewährtes [...] zurück“ (ebd., ähnlich 6: 41). Dies spiegelt die Feststellung von Laura Elizabeth Pinto, dass Autor:innen „worked feverishly to meet deadlines“ (2007: 109), und keine Zeit hatten, „to consider the subtle consequences of their subject matter treatment“ (ebd.). Der Autor B6 schildert die Situation mit folgendem Beispiel, das die Kontingenz des Schulbuchschreibens veranschaulicht:

Also ich weiß es noch genau bei dem einen Schulbuch, da war meine Frau hochschwanger und ich habe sozusagen gegen die Uhr geschrieben. Das war jetzt aber nicht nur deswegen (lacht), weil ich wusste, dass wenn das Kind da ist, ich überhaupt keine Zeit mehr haben werde, sondern weil auch tatsächlich so dieser Zeitdruck da war (...). Es wurde [vom Verlag] ein Datum gesetzt, und es war dann auch klar irgendwie – oft ist das die [Bildungsmesse] Didacta – bis dahin muss das Buch einfach draußen sein, weil sonst hat es keinen Sinn mehr. [...] Das ist dann natürlich auch immer ein Problem, dass einige Sachen einfach noch nicht ausgereift sind (41).

Der Herausgeber B8 beschreibt zusätzlich einen umfassenden Wandel der Produktionsbedingungen, der auch in der Forschung als ‚Ökonomisierung‘ schon länger diskutiert wird (z. B. von Macgilchrist 2015a): Es gehe „gar nicht mehr um [...]“

Schulbücher [...], sondern [...] um Rendite“, so der Interviewte (106). Dies impliziere „Personaleinsparungen“, die „Zusammenschmelzung“ oder im Gegenteil die „Trennung von Verlagen [...] aus steuerlichen Gründen“ sowie die „Auslagerung“ von Arbeitsprozessen an externe Firmen, was dazu führe, dass Arbeitsprozesse immer weniger „vielgestaltig“ (108) würden.

Viele Interviewte erwähnen zudem steigende Beschaffungskosten für Bildmaterial. Infolge der Digitalisierung sei ein größerer und auch kostenintensiver Rechtemumfang nötig, um Bilder sowohl analog als auch digital verwenden zu dürfen (2: 106). Zudem sei die Dokumentation der Bildrechte innerhalb der Redaktionen viel anspruchsvoller und zeitraubender geworden (2: 94). Aus Verlagssicht sei es trotzdem erwünscht, dass Autor:innen „einen breiten Recherchehorizont [...] ins Auge fassen“ und neue Bilder verwenden, wie der Redaktionsleiter B2 versichert (94). Allerdings berichten Produzent:innen ohne Verlagsanbindung gegenteilig davon, dass sie „eigentlich die Materialien nehmen [müssen], die in einem gewissen Fundus vorhanden sind [...], wo die Bildrechte geklärt [...] oder relativ leicht zu kriegen sind“ (8: 100, ähnlich 9: 118).

„Der Markt“ steuert aber nicht nur in pragmatischer Hinsicht die Produktionsprozesse, sondern kann auch *inhaltliche* Nuancen in den Schulbüchern mitbestimmen. Dies gilt besonders in Bezug auf Schulbuchkapitel mit Polarisierungspotenzial, und dazu gehören solche, die sich auf Pluralisierung beziehen. Ein Herausgeber, den ich im Sinne der Anonymisierung hier nicht weiter ausweise, berichtet von der Ausgestaltung des Themas ‚Geschlechtergeschichte‘ in einem Schulbuch für Berlin. Das Thema könne man prinzipiell „sehr kontrovers“ darstellen, allerdings sei es wichtig, auch „regionale Besonderheiten“ (72) im Blick zu behalten, so der Interviewte. Mit „regionalen Besonderheiten“ umschreibt er hier die dominante politische Couleur auf dem Schulbuchmarkt in Berlin. Dieser Couleur habe man das Schulbuch geringfügig angeglichen – bzw. man habe entschieden, „dass wir das [Buch] schon eher so, sag ich mal, rot-grün gemacht haben“. Denn „der Markt ist eigentlich immer rot-grün, aber Berlin ist halt besonders rot-grün“ (ebd.). Der Interviewte insistiert, dass er bei mir keineswegs den Eindruck erwecken wolle, dass Bildungsmedienmacher:innen „Partei politik machen“, dies wäre „nicht richtig“. Allerdings gebe es marktbedingt eine „politische Tendenz“. Der Herausgeber bekräftigt abschließend: „[I]ch glaube, dieses Kapitel hätten wir so in Bayern nicht gemacht“ (77).¹¹⁰

110 Zwei weitere Interviewte waren regelrecht entrüstet, als ich ihnen dies bei einem späteren Wiedersehen erzählte. Doch auch Beispiele aus den Interviews mit ihnen deuten darauf hin, dass bestimmte Entwicklungen in Gesellschaft und Markt ‚mitgetragen‘ werden – auch wenn dies weniger drastisch berichtet wird, als es der erwähnte Herausgeber tut. Ein subtiles Beispiel analysiere ich im dritten empirischen Kapitel, Abschnitt ‚Migrationsgeschichte‘. Dass „die Verlage für CDU/CSU regierte Länder andere Bücher als für SPD regierte Länder produzieren“, zeigt schon Macgilchrist (2011b: 253).

Mehrere Interviewte sprechen zudem von ‚Konkurrenz‘ mit anderen Verlagen und von einer zunehmenden verlagsübergreifenden Vereinheitlichung der Bildungsmedien. Produzent:innen bemühten sich zwar um „Alleinstellungsmerkmale“ (3: 65) für ihre Produkte, diese zu realisieren sei aber „heutzutage [...] sehr schwierig“, denn „die Punkte, über die man diskutiert“, seien in allen Verlagen „doch immer sehr ähnlich“ (3: 169; so auch 7: 38). Mitunter inspiriere man sich unmittelbar aus Produkten anderer Verlage, wie der Autor B6 einräumt: Aufgrund von „Zeitknappheit“ und „aus strategischen Gründen“ schaue man „natürlich [...], was macht die Konkurrenz“ (41). Und

wenn man ganz schnell eine Quelle braucht [...], nimmt [man] zu seinem Thema fünf, sechs Bücher, die man für gut hält, kreuzt sich an, wo gute Bilder sind, wo gute Quellen sind, die übernimmt man dann, und was man dann eben für nicht so gut hält oder wo man selber einen besonderen Schwerpunkt hat, das macht man eben selber (ebd.).

Dies bestätigt Feststellungen der Forschung: Entwicklungen in anderen Werken werden verfolgt und übernommen (vgl. Norton 2005: 1388); Schulbücher „klonen“ (Macgillchrist 2017: 39) Produkte der Konkurrenz; Teamtreffen, bei denen die Schulbücher anderer Verlage nicht auf dem Tisch liegen, sind rar (vgl. ebd.: 40); Produzent:innen sind „mit vorhandenen Konkurrenzprodukten vertraut“ (Müller 2021: 93).

Es soll hier aber nicht der einseitige Eindruck entstehen, dass Schulbuchmacher:innen den Marktmechanismen vollständig unterworfen sind und/oder diesen ausschließlich kritisch gegenüberstehen. Wettstreit beschreiben sie auch als konstruktive Kraft. Der Redaktionsleiter B2 sieht das „Rennen mit der Konkurrenz“ einerseits als „zeitliches Rennen“, andererseits aber auch als „qualitative Auseinandersetzung“, bei der man „das beste Angebot nach bestem Wissen und Gewissen“ (68) zu erstellen versucht. Auch der Abteilungsleiter B16 betrachtet „konstante[n] Wettstreit“ als „letztendlich [...] eine gute Sache“, denn er Sorge dafür, „dass die Produkte sich ständig weiterentwickeln“ (29). Nichtsdestotrotz scheinen sie alle aufgrund enger Zeitfenster und knapper Ressourcen selten ausreichend Spielräume zu genießen, um die ‚qualitative Auseinandersetzung‘ ausgiebig zu führen. Im Gegenteil, das wirtschaftliche ‚Rennen‘ und die inhaltliche Optimierung konstruieren sie nicht selten als Gegensatz.

Harmonieren

Wie aus dem Forschungsstand 2 hervorgeht, werden Bildungsmedien von zahlreichen Personen mitgestaltet, was Joachim Kahlert „schrittweises soziales Bauen“ (2010: 53) nennt. Der von mir interviewte Autor B6 spitzt es ironisch zu: „[D]a sind viele Köche dabei, den Brei zu kochen oder zu verderben, je nachdem“ (35). Im Folgenden arbeite ich heraus, wie Interviewte über ihre Zusammenarbeit und über die Rekrutierung neuer Mitarbeitenden berichten. Die beschriebenen Praktiken

deuten darauf hin, dass die Konfrontation divergierender Positionen im Arbeitsalltag der Interviewten eine Ausnahme darstellt. Vielmehr ist die gemeinsame Schulbuchherstellung von feinen Aushandlungen geprägt.

Mehrere Interviewte sagen, dass Autor:innen aus einem relativ engen Personenkreis mit ähnlichen Vorstellungen rekrutiert werden, was etwa Feststellungen von Lars Müller bestätigt (vgl. 2021: 106). Die Autorin B5 spricht mehrfach von „persönlichen Kontakten“. Sie selbst sei „von einer Kollegin“ angesprochen worden, die mit dem Verlag bereits zusammenarbeitete, „die ihrerseits auch von einer Kollegin angesprochen worden war, die schon mal [...] zusammengearbeitet hatte“ (3). Der Produzent digitaler Bildungsmedien B11 verwendet dieselbe Formulierung „persönliche Kontakte“ und berichtet, dass er bei der Suche nach Personal „die Community“ anfrage, die seinem Projekt in den Sozialen Medien „eh folgt“ (44). Der Autor B1 beschreibt einen „Personenkreis, der [...] eine gemeinsame Idee, ein gemeinsames Konzept von Geschichtsunterricht“ (104) vertrete.

Sicherlich ist dies nicht verallgemeinerbar: Der Redakteur B15 rekrutiert seinerseits gezielt Personen, die „verschiedene Unterrichtspraktika“ und didaktische „Strömungen“ (51) vertreten. Er begründet seine Strategie interessanterweise damit, dass Schulbücher „konsensfähig“ (ebd.) sein müssen, was nur erreicht werden könne, wenn man bei der Teambesetzung „möglichst breit an[legt]“ (55). Somit argumentiert er, dass Vielfalt (hier: didaktischer Natur) im Team die Konsensfähigkeit des Endprodukts steigern. „Streit im Autorenteam“ bleibe nicht aus, doch gerade diesen Streit bezeichnet der Interviewte als produktiv bzw. „wichtige Grundlage unserer Arbeit“, die auf der Erkenntnis basiere, „[w]ir haben die Schulbücher so gemacht [...], aber man kann sie auch immer ganz anders machen“ (51).¹¹¹

Weitere Interviewte verwenden zwar Begriffe wie ‚Mischung‘, wenn es um die Zusammensetzung der Teams geht, aber darunter verstehen sie nicht unbedingt eine Vielfalt von Positionen mit Kontroversitätspotenzial. Für den Herausgeber B3 zum Beispiel besteht diese „Mischung“ pragmatisch aus „altgediente[n] Autoren, auf die man sich sozusagen verlassen kann“, aus „jüngeren Autoren, die [...] die Nase im Wind haben“, sowie aus „Autoren aus dem Bundesland“, die „sich mit den Verhältnissen vor Ort auskennen und die [...] darüber Auskunft ausgeben können, welche Besonderheiten es da vielleicht gibt, was sozusagen im Lande diskutiert wird“ (69–70). Der Produzent digitaler Bildungsmedien B12 sagt, er bemühe sich um Autor:innen, die „medial sehr stark sind, die narrativ sehr stark sind, die den Kern von Themen finden können“, und verpflichte „eine wilde Mischung aus Leuten“ (61), zu denen nicht nur Historiker:innen und Didaktiker:innen, sondern auch Journalist:innen und Ethnolog:innen gehören können. Allerdings antwortet er auf meine Frage, inwiefern in den Teams kontroverse Gespräche über Inhalte geführt werden, dass Auseinandersetzungen selten seien und man sich „ziemlich immer oft

111 Die Frage, inwiefern diese Aushandlungsprozesse, die ‚im Hintergrund‘ laufen, gegenüber Adressat:innen der Schulbücher transparent gemacht werden, ist weiter unten Gegenstand des Abschnitts „Auf methodischer Ebene dekonstruieren“.

sehr einig“ (74) sei. Dabei räumt er ein, dass er von vornherein „natürlich“ Mitarbeiter:innen suche, „die sehr gut [...] mit unserem Gesamtkonzept umgehen können“. Die konzeptionelle und inhaltliche Arbeit am Schulbuch sei lediglich „so ein Abstimmungsprozess“ (ebd.).

Die konkreten Arbeitsweisen unterscheiden sich (zumindest in den Aussagen der 17 Interviewten, die im Fokus dieser Studie stehen) weniger von Verlag zu Verlag als vielmehr von (Bildungsmedien-)Projekt zu Projekt. Sie variieren zwischen „größeren Autorenzusammenkünften“ über „Besprechungen“ im engeren Kreis bis hin zu „kleinen Absprachen“ (8: 44). Nur wenige Schulbuchmacher:innen berichten von Manuskriptbesprechungen im „Plenum“, wo „um jedes Kapitel [...] gerungen“ (7: 8) und „alles von allen mitdiskutiert“ wird (4: 184; ähnlich 5: 62). Die Interviewten bewerten derartige Sitzungen zwar als „deutliches Qualitätsmerkmal“ (7: 8), „gewinnbringend“ (5: 62) und „sehr nützlich“ (9: 103; ähnlich 4: 188). Allerdings sagen sie auch, dass diese Arbeitsweise ‚die Kosten‘ stark steigert (7: 8; ähnlich 9: 103).

In der Mehrzahl sprechen die Bildungsmedienmacher:innen, die ich befragt habe, von bi- oder trilateraler Kommunikation zwischen Redakteur:in und Autor:in sowie ggf. Herausgeber:in. Dabei „schwört [man] die Autorinnen und Autoren auf das neue [Schulbuch-]Konzept ein“ (14: 89), sie bekommen „eine Zuteilung [ihres] Kapitels mit dem Seitenumfang“ (ebd.), es werden „Arbeitsanweisungen“ (9: 103) (v)erteilt, danach zirkulieren die Texte in mehreren Überarbeitungsschleifen zwischen Redaktion und Autor:innen (ebd.). Ein Herausgeber betont, dass Arbeitsweisen, die über diesen Rahmen hinausgehen, „organisatorisch und ökonomisch nicht machbar“ seien und man deshalb „sehr genau sagen“ müsse, „lieber Autor, du hast deine bestimmten Aufgaben, und das reicht auch, und alles andere machen andere“ (3: 103). Der Autor B1 bestätigt dies, indem er sagt, dass „es den großen Streit bei diesen Zusammenkünften der Autoren nicht mehr gibt, weil die entweder mit dem Konzept des Buches einigermaßen d'accord gehen oder eben überhaupt nicht da sitzen“ (104).

Innerhalb der Personengruppen, die inhaltlich an Bildungsmedien arbeiten, scheint zudem eine Vertrautheit zu herrschen, die sich infolge langjähriger Zusammenarbeit einstellt. So sprechen Interviewte von einem „sehr ingespielte[n] Team“ (11: 59) oder einem „Basisteam“ (4: 130). Zur Vertrautheit in der Gruppe trägt dem Interviewten B6 zufolge bei, dass „man sich regelmäßig trifft“, „schön isst und schön trinkt“, dabei „auch über Familiäres spricht“, was „ein Vertrauensverhältnis, ein gutes Arbeitsklima herstellt“, sodass „man dann auch mal Stress aushält“ (51). Ein Herausgeber sagt, dass einzelne Arbeitsschritte in seinem Umfeld „kein so formalisiertes Verfahren“ darstellen, da seine Kolleg:innen und er „zum Teil schon sehr lang“ (8: 39) zusammenarbeiten. Ein Redakteur berichtet, dass er bei Neuauflagen „mit den bereits bewährten Herausgebern ins Gespräch“ (10: 43) geht. Ein Autor erklärt, dass der Verlag Herausgeber:innen anspricht, „die sich im Normalfall auch schon kennen“ (1: 104). Ein weiterer erzählt, dass man über die Jahre „immer bei seinem Kapitel und bei seinem Thema“ bleibt, stets „aufgefordert“ wird, es

„nochmal zu aktualisieren und nochmal und nochmal und nochmal“ – wenn man allerdings einmal „nein“ sagt, ist man „meistens raus“ (6: 33; ähnlich 2: 58).

Doch Interviewte berichten ausnahmsweise auch von ‚Streit‘ in ihrem Arbeitskollektiv. Dieser Streit bezieht sich etwa auf die Frage der Textverständlichkeit (5: 17; 13a: 91) oder auf die Zusammenarbeit in technischer Hinsicht bei der Herstellung digitaler Bildungsmedien (11: 61). Ein Interviewter, der hier aus Anonymisierungsgründen nicht weiter ausgewiesen wird, berichtet von seiner Mitarbeit an einem binationalen Geschichtsschulbuch und in diesem Zusammenhang von Kontroversen zwischen Historiker:innen aus den beiden beteiligten Ländern. Dies findet der Interviewte nicht überraschend, denn es gehe um zwei unterschiedliche, national geprägte fachwissenschaftliche Traditionen. Auch der Autor B6 und der Redakteur B10 sprechen von Kontroversen mit ihren Kolleg:innen in Bezug auf inhaltliche Fragen.¹¹²

Schließlich berichtet der Abteilungsleiter B16 von zweierlei Auseinandersetzungen mit seinen Mitarbeitenden. Die „einfachste und klassischste Kontroverse“ drehe sich um die Frage, „Wie viel Zeit haben wir für die Bearbeitung welcher Inhalte?“ (45), womit er noch einmal auf die Pragmatik in der Produktion hinweist. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die „Darstellung sensibler Themen“ (ebd.), zu denen er an dieser Stelle des Gesprächs die Verstrickung von Firmen in den Nationalsozialismus zählt, aber auch (zum Zeitpunkt des Interviews aktuelle) Vorwürfe gegen ein deutsches Unternehmen in Bezug auf den Einsatz von Kinderarbeit. Aus den Autor:innen-Teams werde bei derartigen Themen manchmal gefragt, „müssen wir jetzt hier so vorsichtig sein, können wir nicht mal klare Kante beweisen?“. Die Position des Interviewten dazu ist eine des Ausgleichs: Während er es als „Notwendigkeit“ betrachtet, über „Sachverhalte der Geschichte zu informieren“ sowie „Missstände in der Gesellschaft [...] [zu] thematisieren“, rät er im Team zu „Vorsicht in Bezug auf das, was wir (...) in einem Schulbuch, das für die nächsten zehn, 20 Jahre vielleicht im Markt ist, reinschreiben möchten“ (ebd.). Er erklärt, dass die Möglichkeiten des Schulbuchs, tagesaktuelle Entwicklungen zu dokumentieren, im Vergleich zu Zeitungen oder Nachrichtenportalen sehr eingeschränkt sind, insbesondere weil Schulbücher lange im Gebrauch sind. Vor diesem Hintergrund vertritt er die Position, dass „es [...] nicht unsere Aufgabe [ist], einen Zeitpunkt der Zeitgeschichte herauszuheben und zu verallgemeinern“. Er betreibe keine Zensur, wie er mir gegenüber insistiert, „aber wir müssen aufpassen, welche Wirkung das Geschriebene in fünf Jahren, in zehn Jahren, in 15 Jahren noch hat“ (47).

Ein weiterer Punkt, bei dem Interviewaussagen insgesamt eher auf Kongruenz und Homogenität im Team und Verlag hindeuten, ist die Personalpolitik unter dem Aspekt der natio-ethno-kulturellen Diversität. Dazu äußern sich der Abteilungsleiter B16, der Redaktionsleiter B2 sowie die Redakteurin B13a und die Autorin B13b.

112 Da es um Themen geht, die mit Blick auf den Forschungsfokus dieser Studie relevant sind, setze ich mich mit den zwei Beispielen im dritten empirischen Kapitel (Unterkapitel „Europäische Rahmungen“ und „Migrationsgeschichte“) auseinander.

Sie alle finden, dass Autor:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ die Teams mit neuen Perspektiven bereichern, allerdings scheinen diese Autor:innen im Personal noch eine Ausnahme zu sein. Die sich pluralisierende Gesellschaft und die „veränderte Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler [...] mit Blick auf ihre Herkunft“ – wie B2 (188) sagt – spiegeln sich in Verlagen (noch) nicht wider.¹¹³

Der Abteilungsleiter B16 findet, dass in den Teams „zu wenig Autorinnen und Autoren mit Migrationshintergrund“ vertreten sind (37). Er würdigt es als „interessant und wertvoll“, wenn Arbeitsgruppen sich „aus Menschen unterschiedlicher [...] Sichtweisen zusammensetzen“, und unterstreicht, dass Autor:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ neue „Blickwinkel“ einbringen. Dies würde das Produkt „nur bereichern“ im Vergleich zu der Situation, „wenn alle stromlinienförmig in eine Richtung paddeln“ (ebd.). Deshalb sei der ‚Migrationshintergrund‘ für ihn bei „gleicher Voraussetzung“ ein explizites Kriterium für die Einstellung neuer Mitarbeitenden (39).

Auch der Redaktionsleiter B2 findet prinzipiell, dass Autor:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ „eine andere Perspektive einbringen“ (49). Allerdings betrachtet er es als problematisch, wenn (nur) Themen mit Vielfaltsbezug an Autor:innen mit ‚Migrationshintergrund‘ vergeben werden. Dies führe zu einer Dysbalance, wenn „einzelne Bausteine [im Bildungsmedium] plötzlich ein ganz anderes Gewicht“ (50) bekämen. Sicherer sei es, Personalbesetzungen ausschließlich nach fachlicher Eignung zu machen. In seiner Redaktion habe man den migrationsbiografischen Bezug der Autor:innen also „nicht im Blick“ (49). Wenn jedoch „jemand [...] mit einem Migrationshintergrund kommt und sagt, ‚ich würde mich für das gesamte Kapitel [...] Mittelalter interessieren‘, dem würde nichts im Wege stehen“ (50), versichert der Interviewte.

In Verlagen werden aber auch Strukturen geschaffen, die die relative Homogenität des Personals unter Diversitätsaspekt ausgleichen sollen, wie ein weiterer Interviewter berichtet. Auf diese Weise werde die fehlende Expertise ausgeglichen. Der Verlag dieses Interviewten habe eine interne Struktur ins Leben gerufen, in der Redakteur:innen aus unterschiedlichen Fachredaktionen mitwirken. Sie verfügten über Fachwissen in Bezug auf Vielfalt, hätten aber darüber hinaus einen geschulten „Blick“ für das, was Schulbuchproduktion ausmacht. Auf ihre Beratungsleistungen könne man als Verlagsmitarbeiter:in rekurrieren, wenn man Fragen zu „Migrations-themen“ (81) im Schulbuch habe.

Mühe haben

Nachdem ich nun einige Routinen besprochen habe, die nach Angaben der Interviewten ihre Arbeit allgemein prägen, beleuchte ich nun Praktiken, die in den Gesprächen in Verbindung mit Nation und Pluralisierung im Schulbuch beschrieben

113 Die KMK empfiehlt seit 2015, dass „Bildungsmediaverlage [...] die Einbeziehung von Expertinnen und Experten mit Migrationshintergrund in die Autorentteams [fördern]“ (5) sollen.

werden. Im Unterkapitel „Ziele“ hatte ich geschichtsdidaktische und pluralisierungsförderliche Prinzipien herausgearbeitet, die Produzent:innen als handlungsleitend in ihrer Tätigkeit betrachten. Dieser Abschnitt zeigt aber, dass Interviewte angesichts der erwähnten Routinen die Realisierung ihrer Ziele als Herausforderung einschätzen. Sie ‚haben Mühe‘, ihre Handlungsmaximen zu verwirklichen.

Dies liegt den Interviewten zufolge in der Natur der Sache (Dekonstruktion ist ‚schwierig‘), an der eigenen, einseitigen Ausbildung (Sprach- und Fachkenntnisse, die für die Aufbereitung gewisser Themen notwendig wären, fehlen), am vermuteten kognitiven Niveau der Adressat:innen (in bestimmten Schulformen oder Altersgruppen ist Multiperspektivität ‚zu kompliziert‘), an der Skandalisierungsgefahr in der Öffentlichkeit (bezüglich kontroverser Themen), an fehlendem Einschätzungsvermögen ‚nicht-migrantischer‘ Autor:innen in Bezug auf die Lebenswelt ‚migrantischer‘ Schüler:innen, an konkreten produktionspragmatischen Einschränkungen (zu wenig Platz für inklusive Didaktik im Schulbuch).

Der Autor B7 beschreibt es als „wahnsinnig schwierig, mit den Mitteln des Schulbuchs Schülern bewusst zu machen“, dass es sich bei Geschichte „um ein Konstrukt handelt“ (60; ähnlich 3: 211). Auch der Redakteur B10 betrachtet Dekonstruktion als „sehr große Herausforderung“ in der Sekundarstufe I (49).

„[B]esonders schwierig“ ist es für den Autor B6 in didaktisch-methodischer Hinsicht, „echte Multiperspektivität herzustellen“ (37). Die Fremdsprachenkenntnisse der Autor:innen beschränkten sich meistens auf europäische Sprachen, somit bleibe der Zugang zu einem „Riesenfundus“ an Quellen aus anderen Teilen der Welt versperrt (ebd.). Der Autor B1 bemängelt, dass den Lehrkräften bzw. Produzent:innen die Fachkenntnisse fehlten, die für das Vermitteln des komplexer werdenden Stoffs („eine Fülle von Nationalgeschichten“) nötig seien (98).

Aber auch mit Blick auf die Aneignung von Schulbuchinhalten durch Lernende beschreiben Interviewte Multiperspektivität als Herausforderung: In Büchern der mittleren Schulformen sei es mühsam, die Perspektiven in den Quellen so darzustellen, dass Schüler:innen „die Widersprüche tatsächlich [...] erkennen“ (15: 107; ähnlich 16: 87).

Zudem bewerten Interviewte den Umgang mit gesellschaftlich kontroversen Themen als Herausforderung im Hinblick auf potenzielle Kritik aus der Öffentlichkeit. In Schulbüchern das Thema Nahostkonflikt zu behandeln, sei „knifflig“ (3: 122), man könne „nie so operieren, dass sich nicht doch eventuell irgendjemand [...] auf den Fuß getreten fühlt“ (3: 128) bzw. man könne „fast eine Bombe werfen [...], irgendjemandem tritt man immer [...] zu nahe“ (4: 113; ähnlich 8: 27). Die Darstellung von Religionen allgemein gehöre ebenfalls zu den „traditionell schwierige[n] Themen“ (15: 35), den Völkermord an den Armenier:innen zu thematisieren, sei „sehr schwierig“ (9: 131) und Migration zähle zu den „Themen, die ein bisschen schwieriger sind“ (6: 52).

Ein Interviewter leitet jedoch aus den ‚Herausforderungen‘, die sich im Kontext gesellschaftlich kontroverser Themen für Produzent:innen ergeben, auch einen Mehrwert ab. Der Abteilungsleiter B16 zählt „die Darstellung von Religion und

Religionsgemeinschaften“, insbesondere die Darstellung des Judentums und des Islam, zu den „sensible[n] Themen“ in der sich pluralisierenden Gesellschaft. Er spricht darüber, dass es für Bildungsmedienmacher:innen „manchmal schwierig“ sei, mit den „medialen Erregungszustände[n]“ bezüglich dieser Themen umzugehen (31), aber insgesamt würden Schulbücher vom verstärkten öffentlichen Fokus profitieren. Dass Produzent:innen neue „Blickwinkel übernehmen“ und „mit ganz besonderem Augenmerk drauf schauen“ müssen, führe aus seiner Sicht „zu einer Verbesserung der Produkte [...], weil wir [...] uns die Frage stellen, ‚möchte ich, dass so über mich geschrieben wird, [...] würde ich zu dieser Gruppe von Menschen gehören?‘“. Dies trage dazu bei, dass „unsere jetzigen Produkte aufgrund dieser Aufmerksamkeit für sensible Themen (...) – Stichwort ‚Diversität‘ – reicher geworden sind“ (ebd.).

Als weitere Herausforderung beschreiben Interviewte die Heterogenität der Schüler:innen. Man müsse im Schulbuch deren Lebenswelt abbilden und umgekehrt mit einem relativ statischen Bildungsmedium diese dynamische Zielgruppe erreichen. Der Redakteur B10 fasst zusammen: Heterogenität sei „im Grunde die größte Herausforderung, die wir seit den [19]80er-Jahren [...] haben, wir Schulbuchmacher“ (20). Auch der Redakteur B15, der Herausgeber B9 und der Autor B6 bezeichnen die Heterogenität der Schüler:innen als „große Herausforderung“ (15: 19) bzw. „Schwierigkeit“ (9: 27; 6: 86). Laut Redaktionsleiter B2 suchen die Verlage Wege, „wie man auf diese veränderte Situation“ – die zunehmende Heterogenität in Gesellschaft und Schulklassen – „reagiert“ (45). Er umschreibt die Herausforderung als Unwissen oder vielmehr Ungewissheit über die Lebenswelt der Schüler:innen in der (Post-)Migrationsgesellschaft, da Schulbuchmacher:innen in der Mehrzahl keinen ‚Migrationshintergrund‘ hätten. Man tappe „im Nebel, wie man da gute Lösungen findet“ (112), was in der Branche „als eine der Herausforderungen ganz oben“ (189) stehe. Auch aus Perspektive des Herausgebers B8 ist die Arbeit an Schulbüchern „ein bisschen schwierig, weil diese Zielgruppe [der Schüler:innen] nicht so genau einzuschätzen ist“, sondern „ein breites Spektrum“ (17) darstellt. Überforderung beschreibt zudem der Autor B1, wenn er sagt, es sei „überhaupt gar nicht möglich, die Diversität der Schulklassen heute noch widerzuspiegeln [...], weil dann wird es uferlos“ (98).

Ähnliche Äußerungen finden sich an vielen Stellen im Material wieder und weisen stets auch auf systemische Mängel hin: Interviewte konstruieren ein Gefälle zwischen fachlichen bzw. geschichtsdidaktischen Ansprüchen und dem Auffassungsvermögen der Lernenden in mittleren Schulformen; zwischen natio-ethno-kulturell homogenen Verlagsstrukturen und der heterogenen Lebenswirklichkeit in den Klassen; zwischen Kenntnissen, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung erwerben, und dem Bedarf der Zielgruppen an einem Geschichtsunterricht, der über hergebrachte Grenzen hinausgeht. In letzterem Fall zum Beispiel wird die Ausbildung der Lehrkräfte (und Schulbuchautor:innen) als nicht mehr ausreichend bzw. in einer (Post-)Migrationsgesellschaft nicht mehr angemessen betrachtet, denn sie befähige

nicht dazu, Inhalte aufzubereiten, die den nationalstaatlichen und/oder europäischen Rahmen überschreiten. Interviewte kritisieren hier ein strukturelles Manko, das sie durch individuelle Anstrengungen nicht auszugleichen vermögen.¹¹⁴

Schließlich gilt es für die Interviewten als herausfordernd, didaktische Elemente zu realisieren, die Schüler:innen in einer pluralen Gesellschaft angemessen fördern. Beispielsweise sei „Sprachförderung“ als Bestandteil aktueller Geschichtsschulbücher „eine wirklich große Herausforderung“ (8: 145). Generell sei es eine „Kunst [...], sehr komplizierte Dinge [...] mit einfachen Worten auszudrücken“ (6: 49), und Texte seien die „klassische Herausforderung“ der Produktion (14: 46, ähnlich 8: 146). Die „Schwierigkeit“ liege darin, „das richtige Niveau“ zu finden (13b: 91) und „Bücher zugänglich“ (7: 30) zu machen. Die „Beherrschung der Muttersprache“ gehe bei Jugendlichen „immer weiter zurück“, und der Umgang mit Sprache sowohl in Verfasser-texten als auch in Quellen sei für Produzent:innen insofern eine „Herausforderung“, als sie „sehr komprimiert[e]“ und „fast schon [...] primitiv[e]“ (7: 44) Ausdrucksweisen wählen müssten. Da Hilfestellung seitens der Fachdidaktik fehle, sei es „umso schwieriger“, sprachlich einfache und gleichzeitig fachlich anspruchsvolle Schulbücher zu schreiben (3: 154).

Verschieben

Interviewte beschreiben ferner Praktiken, die einem Wegrücken bestimmter Aspekte aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich in einen anderen gleichen. Auch darauf ist in der Forschung bereits hingewiesen worden: In den Verlagen werde oftmals das Argument angeführt, „that the issue is being dealt with ‘elsewhere’ (in the textbook, the school curriculum, the society, or through the technology“ (Macgilchrist 2017: 36).

Konkret in Bezug auf Nationalismus verläuft diese ‚Verschiebung‘ häufig aus dem Geschichtsunterricht in den Politikunterricht. Themen wie Geschichtsrevisionismus und Rechtspopulismus sind laut Autor B14 „eher ein Thema [...] für den Politikunterricht“ (145), genauso neuerer Antisemitismus (151). Ähnlich sehen es die Redakteurin B4 (248) und der Herausgeber B9 (202). Laut Herausgeber B8 sind die Gründe dafür ‚technischer‘ Natur: In gedruckten Geschichtsschulbüchern nehme man nur „sehr unger[n] gegenwartsorientierte Materialen“, da sie an tagesaktuelle Entwicklungen gebunden seien – ein Schulbuch sei jedoch in den Schulen „bis zum nächsten Lehrplan in Gebrauch“, und Tagesaktuelles sei dann schnell wieder „passé“ (122).

In diesem Zusammenhang spricht der Redakteur B10 ausführlich über Nationalismus in Deutschland. Er findet, dass der wachsende Zuspruch, den völkisch-

114 Yasemin Karakaşoğlu und Caroline Schäfer kommen zum Schluss, dass nicht nur die Lehrer:innenausbildung in Deutschland weiterhin national ausgerichtet ist, sondern auch hohe Hürden bestehen, wenn in deutschen Schulen Lehrkräfte aufgenommen werden sollen, die „in einem anderen nationalen Kontext ausgebildet“ sind (2023: 391; dabei zitieren sie auch Heidrich et al. 2021).

nationale Bewegungen auch hier genießen, „auf jeden Fall [...] Gegenstand des Politikunterrichts“ sein sollte, weil dieser „einfach durch den Gegenwartsbezug die erste Adresse“ (110) sei. Im Geschichtsunterricht könne man die Entwicklungen aber auch thematisieren, etwa im Rahmen des Themas ‚Menschenrechte‘, das in Lehrplänen für die Oberstufe in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen vorgesehen sei. Dem Redakteur zufolge „bewegen sich manche Argumentationen tatsächlich am Rande des Zumutbaren, wenn man Menschenrechte ernst nimmt“, folglich müsse man nur „Maßstäbe an allgemein verbindliche Normen [...] setzen, [um] mit den Schülern diese Aspekte zu besprechen“ (ebd.). Für B10 stellt sich also nicht die Frage, *ob* der heutige Nationalismus auch in Geschichtsschulbüchern thematisiert werden sollte, sondern *wo* und *wie*. Praktiken, auf die er hier anspielt, sind das Interpretieren von Lehrplanvorgaben und das Suchen von Anlässen, um gegen den Nationalismus zu intervenieren. Der Produzent räumt zwar ein, dass „ein Geschichtsbuch [...] die Laufzeit von ungefähr zehn Jahren“ habe und „der Gegenwartsbezug [...] morgen schon Vergangenheitsbezug“ sei; nichtsdestotrotz beschreibt er es als „machbar“, Nationalismus im Rahmen „fundamentale[r] Auseinandersetzungen [mit Themen] wie Menschenrechtsverstöße“ zu thematisieren (ebd.). Mit seiner ‚diplomatischen‘ Art, bestehende Grenzen zu verschieben, sticht der Redakteur B10 im Sample hervor (s. drittes empirisches Kapitel, „Europäische Rahmungen“).

Andere Interviewte sehen sich von Rahmenbedingungen erheblich stärker eingeschränkt und machen diese dafür verantwortlich, dass bestimmte wünschenswerte Aspekte nicht den Weg ins Schulbuch finden. Der Autor B14 sieht die Verantwortung bei den Lehrplänen und dem Zeitrahmen, den sie für den Unterricht vorsehen. Er fragt sich rhetorisch, „wie wir mit dem Zeitbudget auf weltgeschichtlicher Ebene arbeiten sollen“ (137). Seine Erklärungen hören sich beinahe wie Rechtfertigungen an: Es sei „nur ein Platzproblem“ und „ein Zeitproblem“, also „kein Problem, dass wir es nicht wollen“, denn an sich sei „keiner dagegen“ (125). Auf die Frage, inwiefern aktuelle Debatten um den deutschen Kolonialismus eine Auswirkung auf seine Arbeit als Autor haben, antwortet der Interviewte abermals, „das Problem“ liege darin, „dass das Fach Geschichte so stark gekürzt wurde“, folglich seien Lehrkräfte „froh, wenn sie überhaupt das Thema Nationalsozialismus behandeln können“ (139). Schließlich argumentiert B14, dass Lehrplanmacher:innen den aktuell erstarkenden bzw. den historischen Nationalismus „wieder stärker akzentuieren“ (149) müssten, bevor die Themen auch in Bildungsmedien Eingang finden könnten. Lehrpläne und Zeitrahmen hat zudem die Autorin B5 im Blick, wenn sie bemängelt, dass Migration im Geschichtsunterricht zu selten thematisiert werde. Sie bezieht sich auf eine Schulbuchreihe für die gymnasiale Sekundarstufe I, an deren Entstehung sie als Autorin mitgewirkt hat. Dem Lehrplan entsprechend gehe man in diesen Schulbüchern „einmal von der Frühgeschichte bis in die Gegenwart durch“. Zwar sei im Lehrplan wie im Schulbuch „immer mal“ eine „Migrationsbewegung“ erwähnt, aber für mehr als das sei „eigentlich keine Zeit“, denn Geschichtsunterricht sei „so zusammengekürzt worden“ (5).

Dies alles bestätigt die Formulierung „Nullsummenspiel“ von David D. Perlmutter (1997): Widmet man sich im Schulbuch einem Aspekt, so fehlt der Raum für einen anderen Aspekt. Das Problem ist, wie die Interviewten zeigen, systemisch: Es hängt mit Stundendeputaten zusammen oder auch mit der über Jahrzehnte tradierten chronologischen Strukturierung des Unterrichts. Themen wie Weltgeschichte, Kolonialismus und Migration sind in diesem Rahmen zwar ‚immer mal‘ vorgelesen (wie B5 sagt), und Multiperspektivität als didaktisches Prinzip wird vorausgesetzt (so 10: 70), allerdings gibt es offenbar noch eine ganze Reihe von explizit gemachten oder latent bleibenden wichtig(er)en Anforderungen – und alle konkurrieren miteinander auf der Schulbuch-Doppelseite. Weltgeschichte, die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus, Migration und Multiperspektivität sind dann eben doch *nicht* die zentralen Aspekte, die paradigmatisch ins Schulbuch gelangen. Sie gelangen *nicht* ins Schulbuch vielmehr erst, wenn andere Aspekte ausreichend Platz übrig lassen. Die Frage, die sich B14 stellt – wie er „mit dem [gegebenen] Zeitbudget auf weltgeschichtlicher Ebene arbeiten soll“ (137) – wirft sodann die Gegenfrage auf, was das nicht Genannte ist, das im gegebenen Zeitbudget und in der entsprechenden Anzahl von Schulbuchseiten eigentlich prioritär erwartet wird. Die Vermutung liegt nahe, dass Weltgeschichte, Kolonialismus, Migration und Multiperspektivität im Vergleich zu dieser nicht genannten Priorität oftmals doch nur *Zusatzanforderungen* darstellen.¹¹⁵

Lösungen, die Interviewte hierfür vorschlagen, können ebenfalls als ‚Verschiebungen‘ gelesen werden. Wenn es darum geht, „Themen aus[z]uweiten“, um eine „Fülle von Nationalgeschichten“ in Schulbüchern einzubringen, stellt der Platzmangel aus Sicht des Autors B1 eine physische Herausforderung dar, denn „ich [muss] irgendwo die Bücher ja tragbar im körperlichen Sinne gestalten“ (98). Derselbe Autor schlägt die Lösung vor, bestimmte Themen in den Bereich der digitalen Zusatzangebote „aus[z]ulagern“ (100). Ähnlich sagt der Abteilungsleiter B16 in Bezug auf Multiperspektivität, „[i]ch kann im Schulbuch nicht zwei Quellen in einem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad abdrucken, weil mir das einfach Platz für Anderes raubt, was auch wichtig wäre. Das könnte ich mit dem digitalen Medium zum Beispiel gut realisieren“ (81).¹¹⁶ Der Produzent digitaler Bildungsmedien B12 ist ebenfalls davon überzeugt, dass Multiperspektivität „deutlich besser“ digital umgesetzt werden könne als analog, „wo [...] jede Zeile“ gezählt werde (37). So wird das Platzproblem im Schulbuch zwar ‚gelöst‘, das ‚Nullsummenspiel‘ wird aber in den

115 Was systemisch ‚eigentlich‘ prioritär ist, frage ich auch im dritten empirischen Kapitel. Dort analysiere ich, wie Interviewte die Priorisierungsfrage in Bezug auf globalgeschichtliche Ansätze und europäische Kontextualisierungen beantworten.

116 Hier fällt auf, dass er von ‚Multiperspektivität‘ spricht, in den Beispielen aber die Perspektivenvielfalt auf eine ‚Biperspektivität‘ reduziert – und schon die ‚Biperspektivität‘ als nicht umsetzbar betrachtet (s. auch Chiriac 2024; Ähnliches arbeiten Georgi/Kahle et al. 2022: 90–91 aus Interviews mit Lehrkräften heraus).

zeitlich ebenfalls begrenzten Unterricht ‚verschoben‘ – und die Frage der ‚eigentlichen‘ Prioritäten bleibt offen.

Der Autor B14 sieht in der Digitalisierung aber auch „eine Hoffnung“ (44) didaktischer Natur, wenn es darum geht, Arbeitsaufträge „komplett [...] sprachsensibler“ (40) auszurichten. Man könne im gedruckten Buch nur wenige derartige Arbeitsaufträge anbieten, denn „eine sprachsensibel formulierte Aufgabe schluckt zwei weitere [...] vom Umfang her“ (ebd.). Digitale Formate böten hingegen die Möglichkeit, Arbeitsaufträge „lerngruppenspezifisch“ anzupassen (46). Während diese didaktisch motivierte Auslagerung in den digitalen Bereich eine technische Lösung darstellt, um dynamischere Angebote zu entwickeln, kommt das ‚Verschieben‘ ganzer Themen und Perspektiven ins Digitale einer Marginalisierung gleich.

Eine weitere Form von ‚Verschiebung‘ ist schließlich die Vermeidung: In Bezug auf gendergerechte Schreibweisen sagt Redakteurin B4 offen, „also eigentlich versuchen wir es so ein bisschen zu vermeiden“ (99). Sie bevorzuge Formulierungen, bei denen kein Ausschreiben von weiblicher und männlicher Form notwendig sei – etwa „geht arbeitsteilig vor“, statt „suche dir einen Partner Schrägstrich eine Partnerin“ (ebd.). Die Interviewte räumt ein, dass es „eigentlich [...] natürlich schön“ wäre, die Wörter auszuschreiben, allerdings werde es dann erstens „unheimlich lang“ und zweitens würden Lernende bei Arbeitsaufträgen „schnell wissen“ (101) wollen, was von ihnen erwartet werde.

Jonglieren

Bildungsmedienmacher:innen sind also in ihrer Arbeit bestrebt, unterschiedliche, manchmal konträre Rahmenbedingungen und Ansprüche miteinander zu vereinbaren. Oft ist das Ergebnis – wie sie selbst andeuten – ‚gerade ausreichend‘, also weitestgehend im Einklang mit didaktischen Prinzipien und Fachwissenschaft, machbar mit den vorhandenen Ressourcen und akzeptabel für Gutachter:innen, Zielgruppen und Öffentlichkeit. Die Suche nach dem gemeinsamen Nenner dieser Instanzen muss zwangsläufig niedrigschwellig ansetzen, so die Interviewten übereinstimmend. Prominent im Material sind in diesem Zusammenhang Begriffe aus den Wortfeldern ‚Jonglieren‘ und ‚Kompromiss‘, was die ‚Balanceakt-Metapher‘ erhärtet (s. Forschungsstand 2).

‚Balanceakte‘ beziehen sich auf unterschiedliche Elemente: mediale Bestandteile des gedruckten Schulbuchs, Qualifikationen der Produzent:innen, Zeitressourcen im Produktionsprozess, Textoptimierung in der Redaktion, Umgang mit vermuteten Erwartungen der Gutachter:innen, Umsetzbarkeit des Curriculums, Heterogenität der Schüler:innenschaft, Spannung zwischen Fachwissenschaftlichkeit und Textverständlichkeit. Die meisten Schulbuchmacher:innen zählen in den Gesprächen eine ganze Reihe derartiger Bedingungen auf, die sie miteinander verbinden müssen.

Der Autor B6 beispielsweise bezeichnet das Schulbuch als „kleines Kunstwerk“, bei dem die „Passung“ unterschiedlicher Elemente (Textsorten, Quellen, gestaffelte

Arbeitsaufträge, verschieden gewichtete Themen, wissenschaftliche, didaktische und gesellschaftspolitische Anforderungen) auf der Doppelseite stets „stimmen muss“ (36). Man müsse „ganz viel jonglieren“ und „im Grunde [...] die eierlegende Wollmilchsau [...] kreieren“ (ebd.). Laut Redakteurin B4 geht es stets darum, „alles so miteinander zu verzahnen, dass es dann am Ende etwas ergibt, was sowohl dem Inhalt gerecht wird, als auch in den Methoden zielführend ist und [...] altersgerecht und anschaulich“ (159). Auch für den Redakteur B10 müssen „alle Elemente“ im Schulbuch „miteinander korrespondieren können“, wobei eine Doppelseite „immer [...] ein Thema [zu] komponieren [versucht]“ (94). Angesichts unterschiedlicher Anforderungen, denen man nie hundertprozentig genügen könne, sei Bildungsmedienproduktion „immer ein Balanceakt“, so Herausgeber B3 (35). Auch dieser Interviewte verwendet die Redewendung „eierlegende Wollmilchsau“ (5), allerdings diesmal in Bezug auf den „Qualifikationsmix“ (4), den Produzent:innen mitbringen müssen.

Interviewte unterstreichen, dass Bildungsmedien typischerweise das Ergebnis von Kompromissfindungsprozessen sind. In diesem Rahmen dämmen Produzent:innen laut eigener Aussage bestimmte Elemente ein bzw. lassen sie beiseite und verzichten etwa auf Tiefe zugunsten der Zugänglichkeit. Aus Sicht der Redakteurin B13a muss man „immer [...] Kompromisse finden“ (83), was wiederum für die Redakteurin B4 zur Folge hat, dass Produzent:innen „viele [...] reduzieren und einkochen“ und „viele Dinge dann eben doch wieder runterfallen“ (165). Laut Autor B6 müssen Schulbuchmacher:innen „breit streuen“ (63), und dem Redakteur B15 zufolge müssen sie „sehr in die Breite, nicht so sehr in die Tiefe“ (11) gehen. Der Autor B14 insistiert, dass man stets Qualität anstreben müsse und „nicht alles runterklatschen“ bzw. „schnell zusammenstecken“ (56) dürfe. Dass allerdings *nicht alles* ‚runtergeklatscht‘ werden darf, heißt im Umkehrschluss, dass *nicht wenig* ‚runtergeklatscht‘ wird. Derselbe Interviewte stützt das Bild einer intensiven Kompromiss-suche, wenn er sagt, dass die „permanenten Gespräche“ der Autor:innen mit den Redaktionen häufig die Funktion haben, zu eruieren, „was [...] wir da noch [...] dran drehen [können]“ (56). B15 spricht darüber hinaus von „regionale[n] Besonderheiten“ in den Lehrplänen und davon, dass Verlage nicht für jedes Bundesland ein neues Schulbuch herausbringen, sondern eine „Grundausgabe“ oder „Stamm-ausgabe“ kreieren, die sie für einzelne Märkte „anpassen“ (37). Diesen Prozess beschreibt er ebenfalls als Kompromiss-suche: Bei der Arbeit an Länderausgaben schaue man, „[w]ie stark müssen wir anpassen“, das heißt: regionale Spezifika berücksichtigen, „um genehmigt zu werden?“ (41).¹¹⁷

Eine weitere Form von Kompromiss identifiziert der Redakteur B10 darin, dass er angesichts mancher Lehrplananforderungen Schulbücher schaffen muss, die aus

117 Dies ist kein Spezifikum der Geschichtsschulbücher. Laut Macgilchrist „[s]eventy percent of a politics textbook from one federal state is to be taken over unchanged when the book is adapted for another federal state“ (2017: 39).

fachwissenschaftlicher Sicht teilweise „nicht historisch“ (49) sind. Dies wertet der Sprecher als problematisch. Lehrpläne selbst seien „ein Kompromiss unterschiedlicher Vorstellungen“, müssten aber trotz aller Unstimmigkeiten „umgesetzt werden“, was dazu führe, dass Produzent:innen manchmal „etwas zusammenfügen, was eigentlich nicht zusammengehört“ (ebd.).¹¹⁸

Auch in Bezug auf die Heterogenität der Schüler:innen sprechen Interviewte von der Suche nach Mittelwegen. Für den Autor B6 bedeutet die Heterogenität in den Klassen, dass Bildungsmedienmacher:innen „zunehmend einen Riesenspagat machen“ müssen, um die Lernenden zu erreichen (20). Allerdings sei ein „inklusives Schulbuch [...] fast ein Ding der Unmöglichkeit“ und Bildungsmedien seien „ein one-for-all“. Der Interviewte selbst nehme in Kauf, dass seine Arbeit „an großen Teilen der Zielgruppen vorbei geht, aber [...] man kann einfach nur irgendwo in eine Mitte zielen und hoffen, möglichst viele [Schüler:innen] zu erreichen“ (ebd.).

Eine binäre Formulierung kommt in den Interviews besonders häufig vor: Einerseits müsse man den fachwissenschaftlichen Forschungsstand aufnehmen, andererseits aber „darauf achten, dass wir nicht am Markt vorbeiarbeiten“, dass das Buch „nicht zu wissenschaftlich“ wird (15: 35, ähnlich 3: 41). Es gehe bei der Schulbuchherstellung stets darum, „die zwei Pole“ der Fachwissenschaftlichkeit und Verständlichkeit miteinander in Einklang zu bringen (13a: 91), wobei man „ständig“ eine „Scherre im Kopf“ (7: 44) habe. Die Herausforderung bestehe darin, den „sehr komplizierten Stoff“ im Sinne der „didaktischen Reduktion“ (9: 57) sowohl fach- als auch adressat:innengerecht aufzubereiten. Schon bei der Suche nach geeigneten Quellen müsse man „den Spagat“ finden zwischen „den noch authentischen“ Materialien und jenen, die „so weit verstümmelt und [...] in didaktische Konzeptionen [...] hineingepresst“ sind, dass sie für Lernende „nachvollziehbar“ (9: 58) werden. Ein „Dilemma“ sei hierbei die Frage, wie sehr die Sprache vereinfacht werden dürfe, ohne gleichzeitig „fachliche Zusammenhänge unzureichend, ungenau oder vielleicht sogar falsch darzustellen“ (8: 83). Dieses Gleichgewicht einzuhalten sei „ein klassisches Problem“, über das man in Redaktionen so lange diskutiere, bis „irgend-einer [...] irgendwann nach[gibt]“ (14: 109). Die Arbeit an Schulbüchern sei auch deshalb „reine Kompromisstätigkeit“ und wer dies nicht akzeptiere, könne „diesen Job nicht machen“ (ebd.).

Manche Interviewte sprechen schließlich ausdrücklich von *gegenständlichen* Elementen, die miteinander zu verknüpfen sind. Dies klingt so, als müssten sie das Unmögliche möglich machen. Dem Abteilungsleiter B16 zufolge stehen „die Wünsche nach hoher Qualität und die wirtschaftlichen Notwendigkeiten [...] manchmal im Widerspruch zueinander“, und trotzdem gilt es, „eine Balance zu finden“ (45).

118 Die dezidierte Beschreibung des Lehrplans als ‚Flickwerk‘ durch den Interviewten überrascht die Nationalismusforscherin. Wenn man die mutmaßliche „elite manipulation“ (Fox/Miller-Idriss 2008: 553) durch Lehrpläne derart fragil beschrieben sieht, zweifelt man daran, dass es eine „systematische historiografische Kampagne“ (Anderson 1991: 201) des Staats in engem Sinne gibt. Der Interviewte jedenfalls ist der Ansicht, dass es sie so linear *nicht* gibt.

In Bezug auf die Kompetenzorientierung des Unterrichts sei das, was der Lehrplan vorgebe, nicht immer umsetzbar, „aber man versucht [...] die Quadratur des Kreises“ zu lösen, wie es die Redakteurin B13a formuliert (161). Von „Quadratur des Kreises“ spricht auch der Autor B7 in Bezug auf fachlich-didaktisch hochwertige und gleichzeitig zugängliche Bildungsmedien. Sprachliche Reduktion sei insofern „ein Korsett“, als inhaltlich stets neue „Aspekte zu berücksichtigen“ seien, man aber „insgesamt [...] kürzen“ müsse, was „ein Paradoxon“ (7) sei.

Versuchen

Vor dem Hintergrund der bisher analysierten Praktiken überrascht es nicht, dass Interviewte in Bezug auf ihr professionelles Handeln in der sich pluralisierenden Gesellschaft oft eine vorsichtige Ausdrucksweise wählen: Sie ‚tun‘ nicht etwas, sie ‚versuchen‘ es.

Von ‚Versuchen‘ spricht der Herausgeber B8, wenn es darum geht, in Bildungsmedien die Gegenüberstellung ‚Wir/die Anderen‘ aufzubrechen: „[M]an versucht“ mittels sensibler Wortwahl dichotomisierende Formulierungen „gar nicht aufkommen zu lassen“; man „versucht“ Zuschreibungen auszuschließen; „man [...] versucht“ keine „primitive[n] Völkerassoziationen“ zu reproduzieren; man „versucht“ sprachlich „möglichst [...] neutral und differenziert zu sein“; und auch über die Auswahl der Materialien könne man „versuchen“, Dichotomien gezielt „ins Bewusstsein zu heben“ (93).

Hinsichtlich der Umsetzung von Multiperspektivität sagt der Herausgeber B9, dass das didaktische Prinzip an sich nicht „schwierig“ sei, sondern „der Platz ist schwierig, weil Multiperspektivität verlangt, dass ich die gleiche Geschichte zweimal erzähle“ (150).¹¹⁹ In diesem Kontext „versuchen“ Produzent:innen, Multiperspektivität „an ausgewählten Stellen dann trotzdem zu machen“ (ebd.). Von multiperspektivischen ‚Versuchen‘ sprechen auch andere Interviewte: „[W]ir müssen immer versuchen, die unterschiedlichen Positionen der Beteiligten deutlich werden zu lassen“ (2: 161); „Wir versuchen, [Multiperspektivität] immer durchzusetzen“ (5: 83); es gibt den „Versuch, Multiperspektivität darzustellen“ (13a: 118); oder „wir versuchen häufig [...] Perspektiven unterschiedlicher Akteure einzubeziehen“ und „die Schüler aufzufordern, ihre eigene Perspektive“ (4: 228) zu entwickeln. Die Redakteurin B4 spricht zudem über die multiperspektivische Aufarbeitung von politisch brisanten Themen, wobei ihr Team „versucht, das einigermaßen neutral zu machen“ (113).¹²⁰

119 Damit nimmt auch dieser Interviewte, wie bereits erwähnt B6, eine Reduktion vor, indem er ‚Multiperspektivität‘ als ‚Biperspektivität‘ konstruiert (s. dazu auch Chiriac 2024). Und selbst diese ‚Biperspektivität‘ sei herausfordernd, denn „dafür haben wir eigentlich keinen Platz“ (ebd.). Was der Interviewte nicht ausspricht, ist, dass es häufig bei einer Monoperspektivität bleibt.

120 Multiperspektivität ist aktuell ein „feste[r] Kern normativer Setzungen für historisches Lernen in der Schule“ (Lücke 2017: 281) und in Lehrplänen allgegenwärtig. Klaus Bergmann allerdings hatte

Hinsichtlich gesellschaftlicher Kontroversen sagt Redaktionsleiter B2, dass Schulbuchmacher:innen „immer versucht“ (185) hätten, aktuelle Debatten aufzunehmen. In Bezug auf den deutschen Kolonialismus sind laut Redakteur B10 „schon vor gut fünfzehn Jahren bei den Büchern [...] entsprechend Versuche gemacht worden, darauf einzugehen“ (110). Die ‚Versuche‘ beziehen sich aber ebenso auf Debatten und Forschungsstände der Fachwissenschaft: „[G]rundsätzlich versuchen wir, auch solche Debatten im Schulbuch abzubilden“, versichert Redakteur B15 (151), während der Produzent digitaler Bildungsmedien B12 sagt, „wir versuchen immer sehr stark aktuelle Debatten [...] zu integrieren“ (117). Der Herausgeber B3 spricht im Interview über das Einbringen geschichtskultureller Aspekte. Dies werde schon länger von der Geschichtsdidaktik gefordert, allerdings „[i]n die Curricula sickert es erst allmählich ein“, und aufgrund knapper Ressourcen sei es in Geschichtsschulbüchern „noch nicht so sehr [...] auf breiter Front“ vorhanden, aber „wir versuchen es [...] reinzubringen“ (207). Auch die Zunahme des politischen Nationalismus „versuchen wir natürlich punktuell [...] aufzugreifen“, so B3 (221).

Bildungsmedienmacher:innen „versuchen“ laut Redakteur B15 ferner, den Anspruch „umzusetzen, dass sich Diversität in der Gesellschaft auch im Schulbuch widerspiegeln soll“ (105), denn „wir haben es mit Schülern zu tun, die eben aus anderem Kulturraum kommen, und das versuchen wir eben immer wieder zu thematisieren“ (93). Redaktionsleiter B2 sagt, „wir müssen versuchen, in unseren Schulbüchern die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einzufangen“ (31), auch wenn es „nicht immer so ganz einfach“ (45) sei.

In Bezug auf die Anschaulichkeit von Schulbüchern sagt Redakteurin B4, dass Produzent:innen „versuchen[,] die Schüler [...] im Blick zu haben“ (67). Beim Schreiben „versuche“ der Herausgeber B9 sich „einen jungen Menschen vorzustellen“, allerdings könne er „nicht auf Besonderheiten große Rücksicht nehmen“, sondern er „versuche“ so zu schreiben, „dass es nicht zu schwierig wird“ (30). Autorin B5 wiederum „versucht [...] einen Einstieg zu finden“, der Lernende „für das Thema gewinnt“ (49). In den Worten der Redakteurin B13a „versuchen“ Produzent:innen „die Schüler im Blickfeld zu haben“, auch wenn Lehrkräfte die eigentlichen „Entscheider“ (33) sind, womit sie zu verstehen gibt, dass Bildungsmedien Lernende ansprechen und zugleich Lehrkräfte zum Kauf animieren müssen. „Wir versuchen [...] beide Zielgruppen stark in den Fokus zu bringen“, fasst ein Produzent digitaler Bildungsmedien zusammen (12: 19). Insgesamt „versuchen“ Schulbuchmacher:innen „seit Jahren [...] Texte verständlicher zu machen“ (3: 41), sie

argumentiert, dass das Prinzip „nicht überall geeignet“ sei, sondern „da, wo es in historischen Zusammenhängen um wesentliche Entscheidungsfragen ethisch-politischer Art geht, die uns in unseren Lebenszusammenhängen bedeutsam sind, weil sie unerledigt und ungelöste Bestandteile der ‚großen Erzählungen‘ sind“ (2000: 54). Interviewte scheinen aber zu bemängeln, dass Multiperspektivität aus vielerlei Gründen ‚nicht einmal da‘ umgesetzt werden kann, wo sie ‚geeignet‘ wäre.

„versuchen eigentlich immer das möglichst einfach zu sagen“ (4: 231), sie „versuchen [...] Geschichte anschaulich zu machen“ (15: 81), unternehmen „Versuche [...], diesen sprachsensiblen [...] Unterricht zu unterstützen“ (8: 148). Und im Hinblick auf Didaktik allgemein „versuchen“ Interviewte unterschiedliche, in Lehrplänen vorgegebene „Kompetenzmodelle [...] zu bedienen“ (3: 240).

Zwischenfazit

Betrachtet man nun noch einmal die Zwischenüberschriften im Unterkapitel „Routinen“, fällt eine große Pragmatik auf. War im Unterkapitel „Potenziale“ die Rede davon, ‚Denkweisen zu beeinflussen‘ und ‚Chancen zu verbessern‘, und im Unterkapitel „Ziele“ wiederum davon, ‚Perspektiven aufzuzeigen‘ und ‚an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen‘, so geht es hier um meist wirtschaftsbezogene Tätigkeiten wie ‚Recyclen‘, ‚Spekulieren‘ oder ‚Verkaufen‘. In Zusammenhang mit Pluralisierungskonstruktionen im Schulbuch sprechen Interviewte zudem davon, ‚Mühe zu haben‘, Dinge zu ‚verschieben‘ und zu ‚jonglieren‘. Sie ‚tun‘ schließlich nicht einfach das, was sie im vorherigen Unterkapitel als Ziele formuliert hatten, sondern ‚versuchen‘ es. Dies ist größtenteils systemisch bedingt, wie ihre Aussagen schließen lassen.

Bezüglich nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung sprechen Interviewte zunächst über die Praktik des ‚Beobachtens‘: Sie betrachten Entwicklungen in Gesellschaft, Politik, Geschichtscurricula aus einer professionellen Position, von der aus sie diese Entwicklungen nicht unmittelbar beeinflussen können, doch zugleich bedeutende Steuerung durch sie erfahren. Solange der Ausgang der beobachteten Entwicklungen noch nicht absehbar ist, ‚warten sie ab‘, verharren also in der Beobachterposition.

Interviewte ‚beobachten‘ aber auch einen gesellschaftlichen Wandel, der als ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ umschrieben werden kann und der sich bildungspolitisch widerspiegelt: Themen wie Migration oder Globalgeschichte haben Konjunktur, es wird von Schulbüchern erwartet, dass sie den Konstruktcharakter von Geschichte verdeutlichen, und mittlerweile ist es in den professionellen Kreisen der Produzent:innen Konsens, dass gesellschaftliche Vielfalt in Bildungsmedien abgebildet werden muss. Angesichts einerseits der pluralisierungsbefürwortenden Positionierungen aller Gesprächspartner:innen (s. erstes empirisches Kapitel), andererseits ihrer Tätigkeit als Produzent:innen von Bildungsmedien, die curriculare Vorgaben und gesellschaftliche Entwicklungen spiegeln, überrascht es nicht, dass die Interviewten mit diesem ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ ‚mitgehen‘.

Bildungsmedienmacher:innen ‚beobachten‘ aber gleichzeitig ein Erstarken von politischem Nationalismus. Hier beschreiben einige von ihnen Praktiken, die als ‚Intervenieren‘ zusammengefasst werden können: Sie suchen z. B. im Lehrplan Anlässe, um mit Schulbuchinhalten auf Nationalismus zu reagieren, mobilisieren Ressourcen im Verlag und schaffen wörtlich Raum im Schulbuch. Dieses Ungleichgewicht – ‚starkes‘ Engagement *gegen* Bewährtes bei ‚weicherem‘ Engagement *für*

Neues – spiegelt Befunde aus anderen Bildungskontexten wider (vgl. Jackson 2018: 235).

Ferner sprechen Interviewte von ‚Routinen‘, die ihre Arbeit an Schulbüchern kennzeichnen. Die meisten dieser Routinen sind unmittelbar wirtschaftlich bedingt, was bisherige Forschung bereits festgestellt hat. Neu wäre das Ausmaß der Verschränkung zwischen ‚Wirtschaft‘ und ‚Nation‘ in der Schulbuchherstellung.

Bildungsmedienmacher:innen ‚recyclen‘ ältere Schulbücher, um Ressourcen und Zeit zu sparen und um die ‚Unterrichtsroutinen‘ der Kund:innen nicht über Gebühr herauszufordern. Lehrpläne werden von Interviewten dabei generell als ‚einschränkend‘ betrachtet, da sie die Arbeit an Schulbüchern steuern, doch ist ihr ‚einschränkender‘ Charakter analytisch nicht mit ‚Reproduktion von Bewährtem‘ gleichzusetzen. Interviewte berichten auch von Situationen, in denen Lehrpläne im Gegenteil Impulse zum Wandel in Richtung Pluralisierung geben, doch diese Impulse vor allem aus wirtschaftlichen Gründen in Bildungsmedien nicht (gänzlich) umgesetzt werden. Auch die gesetzlich vorgeschriebene Genehmigungspflicht setzt Bildungsmedienmacher:innen unter einen starken zeitlichen und wirtschaftlichen Druck, der wiederum zur Reproduktion bewährter Inhalte beitragen kann. Zulassung wird aber zugleich als legitim und als ‚Qualitätskontrolle‘ in Zeiten politischer Polarisierung gewürdigt.

Zudem ‚spekulieren‘ Interviewte, wenn sie die knappen Angaben der Curricula auslegen. Da Lehrpläne aus Verlagssicht extrem kurzfristig veröffentlicht werden, Bildungsmedien jedoch zum neuen Schuljahr auf dem Markt sein müssen, berichten Produzent:innen auch davon, das Schulbuch ‚vorschreiben‘ und nach Erscheinen des Lehrplans nur noch geringfügig ‚nachjustieren‘. Bei der Auslegung von Lehrplänen und dem ‚Vorschreiben‘ von Bildungsmedien orientieren sie sich wiederum häufig an Unterrichtstraditionen, Maßstab-Bundesländern, alten Curricula und Abiturthemen, was dazu beitragen kann, dass Bewährtes reproduziert wird.

Vokabular aus dem Wortfeld ‚Verkaufen‘ ist in den Interviews unüberschbar. Zeitdruck, Sparmaßnahmen, steigende Bildbeschaffungskosten, die politische Ausrichtung des Markts oder das ‚Rennen mit der Konkurrenz‘ führen den Schulbuchmacher:innen zufolge dazu, dass Arbeitsprozesse unter dem Kriterium der wirtschaftlichen Effizienz beschleunigt, Inhalte (vorsichtig) an Erwartungen des Markts angepasst, Elemente aus Konkurrenzlehrwerken übernommen werden.

In Bezug ihre Zusammenarbeit mit anderen Produzent:innen im Verlag beschreiben Interviewte Praktiken, die auf ein ‚Harmonisieren‘ hindeuten. Autor:innen werden aus einem engen Kreis von Lehrkräften rekrutiert, die eine ‚gemeinsame Idee‘ von Unterricht teilen, sich kennen, oder – wie ein Interviewter sagt – sich ‚ziemlich immer oft sehr einig‘ sind; Arbeitsprozesse werden von ‚eingespielten‘ Teams durchgeführt; Abstimmungen erfolgen zeitsparend bilateral. Die Zusammenarbeit scheint insgesamt so gestaltet zu sein, dass Arbeitsprozesse möglichst reibungslos ablaufen. Von internen Streitgesprächen und Kontroversen berichten einige Interviewte, wobei sie sich auf didaktische, methodische oder technische Fra-

gen beziehen, selten aber auf Inhaltliches. Und auch die natio-ethno-kulturelle Heterogenität in den Klassen spiegelt sich im Verlagspersonal oder den Autor:innen-Teams (noch) nicht wider, selbst wenn Verlage gezielt Ressourcen mobilisieren, um dieses Ungleichgewicht auszugleichen.

In Bezug auf die Erfüllung der pluralisierungsrelevanten Ziele, die ich im vorherigen Unterkapitel herausgearbeitet habe, sprechen die Interviewten häufig davon, ‚Mühe zu haben‘. Dies ist, wie aus den Gesprächen ebenfalls hervorgeht, nicht als individuelles Herausgefordertsein zu lesen. Vielmehr tragen alle oben beschriebenen Praktiken sowie die Verschränkung unterschiedlicher Rahmenbedingungen und divergierender Interessen dazu bei, dass Ziele wie das Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven oder die Wiedergabe gesellschaftlicher Kontroversen nur mit ‚Mühe‘ und nur partiell umgesetzt werden können. Interviewte machen strukturelle Mängel (die ethno- und eurozentrische Ausbildung) dafür verantwortlich, außerdem den öffentlichen Druck (die ‚Skandalisierungsgefahr‘) sowie methodische und produktionspragmatische Limitierungen.

Es überrascht nicht, dass Interviewte manche Aspekte aus dem Bereich der Geschichtsschulbücher ‚verschieben‘ (in den Bereich des gegenwartsbezogeneren Politikunterrichts), ‚verlagern‘ (ins Digitale) oder schlichtweg ‚vermeiden‘. Auch dies ist strukturell zu lesen: Aufgrund des limitierten Raums im Schulbuch ist die Herstellung von Bildungsmedien ein „Nullsummenspiel“ (Perlmutter 1997: 68; 77), und das Hervorheben eines Aspekts geht zwangsläufig mit dem Marginalisieren eines anderen einher.

Soll Pluralisierung stärker eingebracht werden, so muss die Frage der Priorisierungen gestellt werden: Was könnte und sollte paradigmatisch priorisiert werden, was dürfte im ‚Nullsummenspiel‘ im Gegenzug in den Hintergrund geraten? Diese Frage kann nicht von einzelnen Bildungsmedienmacher:innen gelöst werden – mitunter gewinnt man aber aus den Interviews den Eindruck, dass sie sich genau mit diesem Anspruch konfrontiert sehen.

Angesichts der bisher resümierten Praktiken und Produktionsbedingungen bestätigen die Interviewten die Feststellung der Forschung, dass Schulbücher im Rahmen von ‚Balanceakten‘ entstehen. Dieses Bild ist umso passender, wenn es um Nation und Pluralisierung geht. Produzent:innen sprechen häufig davon, zu ‚jonglieren‘, um paradoxe Erwartungen zu erfüllen und den gemeinsamen Nenner aller Elemente im Schulbuch umzusetzen. Sie deuten selbst an, dass viel von dem, was wünschenswert wäre (s. oben „Potenziale“ und „Ziele“) verloren geht. Oftmals ‚tun sie das eine, ohne das andere zu lassen‘, wie ein Bildungsmedienmacher wörtlich sagt. Auch ‚tun‘ Interviewte nicht einfach, was sie sich fachwissenschaftlich oder didaktisch betrachtet für einen pluralen Unterricht vornehmen – sie ‚versuchen‘ es vielmehr.

Dies wiederum kann unterschiedlich interpretiert werden. Man kann etwas zwar ‚versuchen‘, es aber letztendlich nicht ‚tun‘ – hier gleicht die retrospektive Rede vom ‚Versuchen‘ einer Rechtfertigung dafür, dass es beim ‚Versuch‘ geblieben ist. Man kann das ‚Versuchen‘ aber auch als ersten Schritt in Richtung ‚Tun‘ betrachten, und

dann erhält es eine konstruktive Nuancierung. Im Material sind beide Lesarten vorhanden. Wichtig ist deshalb, ‚Versuche‘ nicht automatisch als Marker von Unvermögen oder Verantwortungsabgabe zu lesen.

Wie die folgenden Beispiele aus dem Material illustrieren, tragen gerade auch ‚Versuche‘ dazu bei, dass Pluralisierung ins Schulbuch eingebracht wird. Angesichts der „delicate calibration and recalibration of everyday [...] practices” (Macgilchrist 2017: 34) in der Branche, möchte ich vorschlagen, das ‚Versuchen‘ (auch) als diskursverschiebendes Pendant des ‚Jonglierens‘ zu verstehen. Bildungsmedienmacher:innen sind nicht ‚nur‘ in ‚Balanceakten‘ gefangen, bei denen sie ein Equilibrium zwischen externen Ansprüchen zu erreichen bestrebt sind. Sie ‚versuchen‘ darüber hinaus etwa, die Potenziale und Ziele eines Geschichtsunterrichts zu verwirklichen, der mit der pluralen Welt kompatibel ist.

Interventionen: Wie wird Pluralisierung konstruiert?

Es soll nicht der einseitige Eindruck entstehen, dass Geschichtsschulbücher im Kontext von Nationalismus und Pluralisierung viel könn(t)en und viel soll(t)en, Produzent:innen jedoch wenig tun (können). Dieses Kapitel wird nun abschließend um fünf Beispiele aus dem Material ergänzt, die punktuelle Interventionen von Schulbuchmacher:innen im Sinne der Konstruktion von Pluralisierung zusammenfassen.

Die Beispiele greifen die Ziele auf, die ich oben als pluralisierungsförderlich herausgearbeitet habe, und handeln davon, wie Produzent:innen Geschichtserzählungen dekonstruieren (indem sie methodische Lösungen entwickeln), Perspektiven aufzeigen (indem sie neue Blickwinkel einbringen), Kontroversen wiedergeben (indem sie dafür Spielräume aushandeln), an die Lebenswelt der Schüler:innen anknüpfen (indem sie didaktische Prinzipien priorisieren) und Schüler:innen ‚helfen‘ (indem sie sprachliche Zugänge ausbauen).

Gleichzeitig geht dieses Unterkapitel der Frage nach, inwiefern Autor:innen, Herausgeber:innen und Redakteur:innen entsprechend ihrer Funktion unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Konstruktion von Pluralisierung haben. Im Forschungsstand 2, Unterkapitel „Bildungsmedienproduzent:innen“, hatte ich gezeigt, dass die Forschung den Akteur:innen unterschiedlich umfangreiche Spielräume im Produktionsprozess zuschreibt. So werden Autor:innen, die mit dem Verlag freimitarbeiten, oftmals als jene Produzent:innen dargestellt, von denen der Impuls zu neuen Ansätzen ausgeht. Redaktionen hingegen gelten eher als ‚Vermittler‘ zwischen den zahlreichen Instanzen, die ein Schulbuch mitbestimmen, und seltener als Ausgangspunkt des Wandels. Herausgeber:innen wiederum nehmen eine Zwischenposition ein, wobei sie sowohl Innovation initiieren als auch Kompromisse aushandeln. Inwiefern dies auf die Stichprobe dieser Studie und auf die Herstellung von Schulbuchwissen über Nation und Pluralisierung zutrifft, wird im Folgenden beleuchtet.

Auf methodischer Ebene dekonstruieren

Mehrfach habe ich bisher auf eine ‚versteckte‘ Perspektivität der Schulbücher hingewiesen, die sowohl von der Bildungsmedienforschung als auch von den Interviewten thematisiert wird. Diese Perspektivität beruht den Produzent:innen zufolge zum einen darauf, dass gewisse Themen und Deutungen bereits „in der Auswahl der [...] Stoffe“ auf der curricularen „Metaebene“ (7: 59) priorisiert werden. Ein Lehrplan hat große Autorität, wenn er gewisse Schwerpunkte setzt und andere Aspekte weglässt, er macht aber die Priorisierungsprozesse nicht transparent und stellt die eigene Perspektivität nicht zur Debatte. Zum anderen bleibt auch die Perspektivität von Bildungsmedienmacher:innen intransparent, wenn ihre Texte im Schulbuch nicht (1: 41) oder erst seit Kurzem (6: 43) namentlich gekennzeichnet werden. Bisherige Forschung stellt fest, dass Produzent:innen sich in ihren Werken häufig durch Unsichtbarkeit auszeichnen. Marcus Otto schreibt von einem „discursive ‚invisibling‘ of textbook authors“, wobei Schulbuchmacher:innen „more as a sort of bibliographic supplement to the textbook than as its originator[s]“ (2018b: 96) gelten. Steffen Sammler et al. konstatieren ferner, dass Autor:innen von Bildungsmedien als Personen in den Hintergrund treten, während ihre Stimme gleichzeitig als Sprachrohr der Gesellschaft wahrgenommen wird (vgl. 2016: 6).

Darüber hinaus habe ich ein Spannungsverhältnis festgestellt zwischen dem Ziel der Bildungsmedienmacher:innen, Dekonstruktion zu betreiben, und dem Bedarf, in Schulbüchern Grundwissen zu vermitteln. In Verbindung mit der Intransparenz auktorialer Perspektivität wäre nun zu fragen, wie transparent dieses Grundwissen vermittelt wird. Inwiefern betrifft Dekonstruktion den eigenen Beitrag der Produzent:innen zum Schulbuch?

Prominent kommt Dekonstruktion in den Interviews mit den Produzenten digitaler Bildungsmedien B11 und B12 vor. Für B12 besteht eine wichtige Aufgabe von Geschichtsschulbüchern darin, Nationen als Konstrukte zu enttarnen, aber auch den Konstruktcharakter historischer Narrationen insgesamt transparent zu machen. Auch sein Kollege möchte den „konstruktivistischen und narrativistischen Charakter von Geschichte deutlich [...] machen“ (84).

Die zwei Interviewten berichten ausführlich von einem relativ ‚einfachen‘ methodischen Zugriff, der es erlaubt, Dekonstruktion zu betreiben – auch in Bezug auf die Herstellung des Schulbuchwissens selbst. Dieser Zugriff erlaube es, pragmatische Einschränkungen wie den Platzmangel und Routinen wie das ‚Abwarten‘ von Lehrplanvorgaben zu umgehen.

In ihrem Produkt haben die Interviewten eine Methode entworfen, die sie „Konstruktionstransparenz“ (12: 123) nennen und die den Herstellungsprozess des Bildungsmediums selbst transparent macht. Wie B11 berichtet, beinhaltet jedes digitale Schulbuchkapitel „Dialog- und Transparenzelemente“ (84) in Form von Texten oder Videointerviews. Dort tritt „der Autor des Kapitels in den Dialog mit den Schülern“ (ebd.) und berichtet über die Arbeit am Kapitel bzw. darüber, wie das Thema im Lehrplan verankert ist, weshalb es für die Lernenden relevant ist, welche

Schwerpunkte im Schulbuch verfolgt werden. Das Verdienst dieser ‚Konstruktions-Transparenz‘ besteht für die zwei Produzenten darin, dass die Perspektivität von Geschichtserzählungen selbst zum Thema gemacht wird; zudem zeigt die methodische Lösung den Nutzer:innen, dass Schulbücher nicht „als göttliche Wahrheit vom Himmel gefallen“ sind, sondern „hinterfragt“ (11: 84) werden dürfen. Schließlich soll dadurch eine „aktuelle Rückbindung“ (12: 123) bzw. ein Gegenwartsbezug der Kapitel realisiert werden.

Interessanterweise äußern sich auch andere Interviewte, die hauptsächlich an gedruckten Schulbüchern arbeiten, zur methodischen Innovation im digitalen Angebot von B11 und B12. So bezeichnet der Herausgeber B3 die „Statements der Autoren“ als „interessant“ und „ganz nett“ (181), denn sie zeigen, dass „der Text [...] nicht vom Himmel gefallen“ sei, sondern ein:e Autor:in mit bestimmten „Vorstellungen und Interessen [...] dahinter steht“ (ebd.). Auch der Autor B6 würdigt die Tatsache, dass Produzent:innen „berichtet haben, wer sie sind und wie sie zu dem Thema gekommen sind“ (118). Derselbe Interviewte freut sich darüber, dass auch gedruckte Texte inzwischen zunehmend mit dem Namen der Autorin oder des Autors versehen werden (ebd.). Der Redakteur B10 bestätigt, dass in seinem Verlag Verfassertexte „inzwischen [...] namentlich gekennzeichnet“ werden, womit man den Schüler:innen „signalisieren“ möchte, dass auch diese Textform „im Grunde eine Form von Material ist“ (92). Der Autor B1 (114) findet schließlich, dass man sich vom Produkt von B11 und B12 stärker inspirieren lassen sollte.

Die Zitate in diesem Abschnitt legen den Schluss nahe, dass sich ein Wandel in Bezug auf die Transparenz der Perspektivität von Schulbuchwissen abzeichnet. Dekonstruktion, die viele Interviewte als Merkmal pluralisierungskompatibler Bildungsmedien sehen, scheint zunehmend auch zur Sichtbarmachung der eigenen Blickwinkel eingesetzt zu werden. Im Kontrast zu dem von der Forschung festgestellten, herkömmlichen „invisibling“ (Otto 2018b: 96) zeigt sich im Interviewmaterial eine Entwicklung dahin, dass Bildungsmedienmacher:innen als „originators“ (ebd.) ihrer Produkte stärker in Erscheinung treten (wollen). So gerät insgesamt das Spannungsverhältnis zwischen Dekonstruktion und Grundwissen in Bewegung, denn wenn das Grundwissen als perspektivisch ausgewiesen wird, steht es für Dekonstruktion offen. Dekonstruktion bleibt somit nicht ‚nur‘ ein bedeutsames Ziel (s. Unterkapitel „Ziele“) und ist nicht nur eine ‚Herausforderung‘ (s. Abschnitt „Mühe haben“ im Unterkapitel „Routinen“), sondern mündet in einer methodischen Innovation, die die Intransparenz der Schulbuchherstellung aufbricht (vgl. dazu auch Chiriac 2024).

Die umfangreichen Spielräume, die B11 und B12 in der Umsetzung ihrer methodischen Idee genießen, hängen sicherlich auch mit dem gesonderten Status ihres Produkts im Vergleich zu gedruckten Schulbüchern zusammen. Diese Produzenten sprechen selten von ‚Versuchen‘. Stattdessen sagen sie schlicht, dass sie sich für ihre Innovation „mal die Freiheit genommen haben“ (11: 21). Dies ist ein gewaltiger Unterschied. Ihre größere ‚Freiheit‘ könnte der Tatsache zu verdanken sein, dass

ihr Schulbuch nicht auf Genehmigung angewiesen war. Zum Zeitpunkt der Interviews war es in *einem* Bundesland zugelassen, mehr als das wurde nicht angestrebt. Die Produzenten hatten „einen Präzedenzfall für diese Art von Zulassungen [ge]schaffen“ (12: 141), schienen sich aber insgesamt darauf zu verlassen, dass in der Schule auch mit *nicht* zugelassenen Bildungsmedien unterrichtet werden darf. Wie B12 sagt, ist es Schulen gestattet, „mit dem Schulbuch-Etat [...] nur zugelassene Schulbücher [zu] finanzieren“ – aber Lehrkräfte finden für den Kauf seines Produkts „einfach [...] einen anderen Topf“ (ebd.).

Provokante Perspektiven ins Spiel bringen

Im Geschichtsschulbuch unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kommen zu lassen ist ein einvernehmliches Ziel der interviewten Bildungsmedienmacher:innen. Sie sind laut eigener Aussage bestrebt, den Lernenden vielfältige Sichtweisen auf Geschichte aufzuzeigen und Möglichkeiten des selbstständigen Positionsbezugs zu eröffnen (wie das Unterkapitel „Ziele“ gezeigt hat). Multiperspektivität ist aus Sicht der Produzent:innen ein zentrales Merkmal guter Geschichtsschulbücher. Gleichzeitig beschreiben sie die Umsetzung des Prinzips als ‚herausfordernd‘ (wie das Unterkapitel „Routinen“ hervorgehoben hat).

Ich fasse nun Interventionen zusammen, von denen der Autor B6 berichtet und bei denen es darum geht, streitbare Perspektiven ins Schulbuch einzubringen. Hier muss vorausgeschickt werden, dass es sich nicht um ausschließlich individuelle Leistungen des Interviewten handelt. Er erzählt von Schulbuchbeiträgen, die er „gemeinsam mit einem anderen Autor verfasst“ habe, wobei die beiden sich „eigentlich einig“ gewesen seien und auch „der Redakteur [...] mitgemacht“ (53) habe. Dies ist also ein Beispiel für die geteilte Autor:innenschaft in der Branche (s. Forschungsstand 2). Dass ich mit B6 ein Einzelinterview geführt habe, könnte auch dazu beigetragen haben, dass er über die Interventionen vornehmlich in der ersten Person Singular berichtet. Ob individuell oder kollektiv, lese ich diese Interventionen jedoch insgesamt als *selbstständig*, da sie vom Interviewten (und seinen Kollegen) relativ unabhängig von Lehrplanvorgaben und sonstigen Rahmenbedingungen eingebracht werden.

B6 erzählt hier (teilweise auch im Namen seines Ko-Autors) davon, wie er generell darauf besteht, in Schulbüchern gängige Vorstellungen zu hinterfragen, pauschalisierende Darstellungen auszudifferenzieren, Eurozentrismus aufzubrechen, die herkömmliche Umsetzung von Multiperspektivität als einseitig zu enttarnen und unterbelichtete Perspektiven einzubringen. Manchmal gelingen die Initiativen, manchmal werden sie abgelehnt – und in diesem Zusammenspiel gelingender und misslingender Interventionen lassen sich Spielräume erkennen, über die ein (freier) Autor im Verlag verfügt.

Im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierung und der damit einhergehenden Vervielfältigung konkurrierender Geschichtsnarrative beschreibt B6 die mittelalterli-

chen Kreuzzüge als kontroverses Thema. Allgemein sei die Darstellung von Christen, Juden und Muslimen gesellschaftlich noch nicht gesetzt bzw. politisch wieder relevant. Der Autor bemängelt, dass Schulbuchdarstellungen generell dieser Brisanz nicht gerecht würden, sondern „oft [...] sehr weichgespült, unkritisch, naiv“ (52) ausfielen; Bildungsmedien transportierten ein klischeehaftes Bild des „ach so toleranten Andalusien“ (ebd.) und präsentierten Religionsgemeinschaften und „Kulturen“ (37; 73) zu monolithisch. Ferner fänden sich im Schulbuch unter dem Label ‚Multiperspektivität‘ auch Perspektiven wieder, die nicht wirklich „kategorial unterschiedlich“ (73) seien. Und schließlich sei „immer undifferenziert von Arabern“ die Rede, Perspektiven der Ostkirchen kämen „gar nicht vor“, dominiere ein „dükelhafte[r] Blick Europas auf die Welt“ (52).

Dabei ist es B6 wichtig, dass Geschichte als „diskursives Fach“ (53) zum Reflektieren und Diskutieren animiert, dass Bildungsmedien „eine ehrliche Auseinandersetzung“ fördern und „nicht einfach immer nur so einen Kuschelkurs fahren“ (ebd.). Als Autor möchte er „zu Fragen provozieren“ (ebd.).¹²¹

Der Interviewte berichtet dann von seinen Schulbuchbeiträgen über Christen, Juden und Muslime im Mittelalter. Seine Texte seien keineswegs „radikal“ gewesen, hätten aber „die Sachen mal so ein bisschen gegen den Strich gebürstet“ (53). Konkret habe er sich bemüht, Schulbuchdarstellungen in Frage zu stellen, in denen „Schuldige und Unschuldige“ sehr „klar verteilt“ (57) seien. Er habe gemeinsam mit seinem Kollegen im Kapitel zu Andalusien neue Quellen zitiert, pauschale Darstellungen „aufgedrösel“ und den Toleranzbegriff kontextualisiert. Er und sein Ko-Autor hätten deutlich gemacht, dass auch in Andalusien Politik und Gesellschaft von „Unterdrückung“ und „Machtinteressen“ geprägt waren, dass also heute als universell erscheinende Konzepte stets situiert und historisch gewachsen seien.¹²² Zudem habe B6 neue Räume „in den Blick“ genommen (etwa Sizilien), denn in Lehrplänen seien manche Themen geografisch „gar nicht so festgelegt“, aber Bildungsmedien würden trotzdem „immer dieselben Räume“ (52) behandeln.

Ferner habe der Interviewte gemeinsam mit seinem Kollegen „die Idee“ gehabt, das Kapitel nicht wie üblich mit *einem* (christlich-europäischen) Zeitstrahl zu illustrieren, sondern den christlichen, jüdischen und islamischen Kalender parallel zu präsentieren, um „die christliche Zeitrechnung mal ein bisschen in Frage zu stellen“ (57). „Wenn wir jetzt schon von Christen, Muslimen und Juden reden“, so der Interviewte, sei es konsequent, „drei Zeitstrahle“ (ebd.) zu zeichnen.¹²³

121 In der Bildungsmedienforschung identifiziert auch Felicitas Macgilchrist das Bestreben von Produzent:innen, das konventionelle Wissen der Lernenden zu „destabilisieren“ (2012: 419).

122 Womit der Interviewte und sein Kollege an bereits ältere fachdidaktische Diskussionen anschließen. Bettina Alavi hatte 2001 gefordert, dass ubiquitäre Begriffe wie ‚Toleranz‘ nicht einfach rückprojiziert, sondern „auf deren Gehalt in der historischen Situation [untersucht]“ werden, um „die Orientierungsfähigkeit heutiger Schüler(innen) zu unterstützen“ (100).

123 Diesbezüglich hatte Bettina Alavi vor längerer Zeit empfohlen, parallel stattgefundenere Ereignisse visuell so darzustellen, dass die Gleichzeitigkeit von Entwicklungen in unterschiedlichen Räumen

Im Produktionsprozess zeigte sich dann, dass die Realisierung des komplexen Zeitstrahls technisch („mathematisch“, so B6) schwierig war. Die Initiative scheiterte aber nicht daran, sondern weil sie als „zu progressiv“ wahrgenommen wurde, wie der Autor sagt. Die Beteiligten erhielten „vom Verlag (...) die Rückmeldung, das ginge auf gar keinen Fall“. Man habe sich von Verlagsseite „erkundigt“ und erfahren, dass diese Art von Zeitdarstellung „vom Kultusministerium nicht gebilligt werden“ würde, denn „[d]ie Zeitrechnung hat christlich zu sein“ (ebd.). Dies zeige, konkludiert der Interviewte, dass Bildungsmedien „immer noch der Zensur [...] unterliegen“ und der „Erziehungsauftrag [...] immer noch so ein bisschen kolonial“ sei. Verlage müssten sich dem Genehmigungsverfahren „im vorausseilenden Gehorsam [...] beugen“, um ihre „Bücher [zu] verkaufen“ (ebd.).

Was in diesem Abschnitt deutlich wird, ist die Art und Weise, wie ‚Versuche‘ eines Autors und ‚Grenzen‘ des Sagbaren in der Produktion aufeinandertreffen. Grenzen können verschoben werden, indem etwa die Vielfalt der Perspektiven auf Geschichte stärker als üblich oder aus neuen Blickwinkeln beleuchtet wird, indem also das Multiperspektivitätsprinzip ‚ernst genommen‘ wird, wie B6 formuliert. In den Aussagen des Interviewten zu ‚weichgespülten‘ Darstellungen von Toleranz und dem ‚Kuschelkurs‘ der Schulbücher klingt viel Unzufriedenheit an. Er bemängelt, dass heute ein undifferenziert ‚positives‘ Bild des mittelalterlichen Dialogs der Religionen transportiert werde. Insgesamt blickt er somit kritisch auf das ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ (worauf das folgende empirische Kapitel im Abschnitt „Migrationsgeschichte“ noch einmal näher eingeht). Für ihn ist Geschichte zuallererst ein ‚diskursives Fach‘, und in diesem Sinne bemüht er sich in seinen Beiträgen um neue Quellen, Räume und Nuancierungen, die ‚provizieren‘ sollen. Doch seine ‚Versuche‘ rühren auch an systemische Grenzen. Dass er die hegemoniale ‚christliche Zeitrechnung‘ als nur *eine von vielen* Temporalitätsvorstellungen visualisieren möchte, stellt sich als ‚zu‘ multiperspektivisch heraus – und als nicht tragbar.

Was die Position von B6 im Geflecht der Produktion angeht, lässt sich feststellen, dass er sich als *freier* Autor an keiner Stelle im Interview mit dem Verlag identifiziert. Vielmehr hinterfragt er konsequent die Positionen (auch) dieser Organisation. Sein selbstbestimmtes Agieren kann sicherlich auch darauf zurückgeführt werden, dass er sich „allein der Wissenschaft“ (Menzel 2010: 221) verpflichtet sieht. Wie die folgenden zwei Abschnitte jedoch zeigen, verfügen Herausgeber:innen und leitende Redakteur:innen mit Verlagsanbindung ebenfalls über gewichtige Spielräume.

veranschaulicht wird (vgl. 1998: 107). B6 geht darüber hinaus, indem er die ‚christliche Zeitrechnung‘ insgesamt als situiert darstellen möchte.

Aushandeln, um Kontroverses einzubringen

Von einer nicht gescheiterten Intervention berichtet ein Herausgeber, der hier anonym bleiben soll. Er spricht von einer Praktik, die es erlaubt, die Trennlinie zwischen ‚Jonglieren‘ und ‚Versuchen‘ deutlicher zu ziehen. Die Initiative des Interviewten (und seines engeren Teams, dies spezifiziert er nicht) wird im Schulbuch in einer Form eingebracht, die zahlreiche Rahmenbedingungen berücksichtigt. Insofern kann sie zunächst unter ‚Jonglieren‘ subsumiert werden. Im Unterschied zum ‚Jonglieren‘ geht es jedoch hier nicht (nur) um die Suche nach dem ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘ unterschiedlicher *externer* Ansprüche, sondern um das Einbringen eines *eigenen* Schulbuchbeitrags, der vom Lehrplan gar nicht vorgesehen ist. Der Interviewte berichtet von diesem ‚Versuch‘, der schließlich gelingt und genehmigt wird, wie von einem diplomatischen Einsatz. Die Praktik bezeichne ich insgesamt als ‚Aushandeln‘.¹²⁴

Es geht um ein Kapitel zum ‚Osmanischen Reich und Europa‘ sowie um die Erwähnung des Völkermords an den Armenier:innen in diesem Rahmen (Interviewabschnitt 131–148). Der Interviewte beschreibt zunächst die Herausforderung („das war [...] sehr schwierig“), die aus der Kontroversität des Themas in der internationalen Politik resultiere. Genauer bestünden gravierende Differenzen zwischen Ländern, die den Völkermord als solchen anerkennen, und der Türkei, wo Personen, die von ‚Völkermord‘ sprechen, dem Interviewten zufolge „ins Gefängnis“ kommen. Ein besonderes Polarisierungspotenzial identifiziert der Interviewte auch in der deutschen Gesellschaft und Schule, ausgehend von Menschen, die eine türkische Prägung mitbringen. Die Auseinandersetzungen um historische Deutungstraditionen werden dem Herausgeber zufolge in der Schule vehement geführt: Wird der Völkermord in Schulbüchern auf eine Art und Weise behandelt, die der „Welt-sicht“ dieser Schüler:innen „nicht [...] entspricht“, so haben Bildungsmedienmacher:innen die „Befürchtung“, dass „Seiten in Schulbüchern herausgerissen werden, geschwärzt werden“.¹²⁵

124 Den Begriff ‚negotiation‘ verwendet Elmersjö (2016) in Bezug auf Schulbuchzulassungsverfahren (s. Forschungsstand 2). Ähnliche Praktiken in der Schulbuchproduktion beschreibt aber auch Macgilchrist. Sie berichtet von Produzent:innen, die genderbezogene und postkoloniale Inhalte einbringen, obwohl der Lehrplan sie nicht vorsieht (2011a, 2011b, 2020a). Macgilchrist et al. nehmen zudem Teamtreffen im Verlag ethnografisch in den Blick und arbeiten heraus, wie die beobachteten Bildungsmedienmacher:innen das Curriculum zwar umsetzen, aber ein zusätzliches Schulbuchkapitel hinzufügen, um darin hegemoniale Lesarten konterkarieren zu können (vgl. 2017).

125 In der geschichtsdidaktischen Diskussion gilt das Thema Völkermord an den Armenier:innen schon länger als schwierig. Laut Bettina Alavi sind Themen, „die positive Modelle aus der Geschichte darstellen“, stets einfacher zu vermitteln (2001: 101). Dass der „Genozid an den Armeniern“ zur „unaufgearbeiteten Geschichte des Herkunftslandes einer Minderheit in der Bundesrepublik“ gehöre, reduziere „die Möglichkeiten, dieses Thema [...] aufzugreifen“ (ebd.: 102). Peter Gautschi bestätigt dies in einem Bericht über seine Mitarbeit an einem Geschichtsschulbuch. Er schreibt von „Beeinflussungsversuchen“ gegenüber den Autor:innen, aber auch davon, dass die vom Verlag angefragten Armenier:innen ihre Mitarbeit „aus Angst vor Repressionen ab[sagten]“ (2006: 120).

Gleichzeitig müsse die Produktion bei der Bearbeitung eines derart kontroversen Themas „auf die (...) Schüler schauen, die dort aus dem kulturellen Hintergrund kommen“ und sie „integrieren“, so der Herausgeber. Das Wort ‚integrieren‘ bedeutet dem Interviewten zufolge an dieser Stelle, dass Schulbuchmacher:innen auch Narrative inkludieren müssen, die über die „traditionell westliche Geschichtsschreibung“ hinausgehen.

Produzent:innen müssten sich also am Multiperspektivitätsprinzip und dem Kontroversitätsgebot orientieren. Sie müssten andererseits aber auch deutlich machen, dass „der Völkermord [...] ein Völkermord [bleibt]“. Das historische Faktum dürfe man im Schulbuch nicht relativieren, auch wenn die Türkei dies täte. Angesichts dieser Dilemmata erinnert sich der Interviewte, in seiner Redaktion gefragt zu haben, „was machen wir denn jetzt?“. Im Gespräch mit mir antwortet er darauf zunächst unsicher: „Ich glaube, wir haben das [Thema Völkermord] weggelassen“.

Dies könnte auf den ersten Blick als ‚Vermeiden‘ gedeutet werden (s. den entsprechenden Abschnitt im Unterkapitel „Routinen“). Der Herausgeber fügt aber ein Detail hinzu, das seine Praktiken in einem ganz anderen Licht erscheinen lässt: Der Lehrplan sah den Völkermord als Thema gar nicht erst vor. Er machte lediglich die allgemeine Vorgabe „Osmanisches Reich und Europa“. Theoretisch hätte man also diesen Lehrplan auch so auslegen können, dass der Völkermord im Schulbuch *nicht* thematisiert werden musste, da Europäer:innen daran „nicht direkt beteiligt“ waren und es sich um eine innerosmanische Angelegenheit handelte.

Nach einigem Zögern erinnert sich der Herausgeber aber, das polarisierende Thema aus dem Schulbuch doch „nicht ganz weggelassen“ zu haben. Er habe „*versucht* [...], *einen Ausweg* zu wählen“ und habe den Völkermord aufgenommen, allerdings nicht an prominenter Stelle, sondern „am Rande“. Der Herausgeber habe gemeinsam mit seinem Team einen „Arbeitsauftrag ‚Recherche‘ gemacht“, der Schüler:innen aufforderte, über den Völkermord und die Anerkennungskontroversen zu recherchieren. In diesem Arbeitsauftrag habe man dann erwähnt, dass Deutschland den Völkermord anerkannt habe – denn dies sei Fakt, und also „kann man jetzt auch als Erdoğan sich (...) nicht beschweren“.

Die Lösung beschreibt der Interviewte im Rückblick als Kompromiss: Er habe das Thema erwähnt, aber nicht in den Mittelpunkt gestellt. Er habe es weder verschwiegen, noch habe er dezidiert „geschrieben, ‚es ist so““, und er habe sich auch nicht vor die türkisch geprägte Schüler:innenschaft „hin[gestellt] und [gesagt,] ‚wir erklären euch jetzt eure Geschichte““.

Dies kann unter der bereits oben hervorgehobenen Formulierung zusammengefasst werden, dass Bildungsmedienproduzent:innen manchmal ‚das eine tun und das andere nicht lassen‘. Diese Formulierung scheint nicht nur die zwischen unterschiedlichen Ansprüchen ‚balancierende‘ Arbeitsweise der Produzent:innen zu beschreiben. Sie beschreibt in manchen Situationen ein spezifisches Erfolgsrezept: *Gerade dadurch*, dass das andere nicht gelassen wird, kann das eine erst getan werden. Gerade dadurch also, dass der Lehrplan insgesamt eingehalten und im Schulbuch

kaum polarisierende Reibungsfläche angeboten wird, kommt Pluralisierung in Gestalt eines besonders kontroversen historischen Themas ins Schulbuch. Der ‚Ausweg‘, von dem B9 spricht, gleicht zunächst dem oben erwähnten ‚Verschieben‘ – er ‚verschiebt‘ die Erwähnung des Völkermords in die Arbeitsaufträge. Aber hier ist es *gerade* das ‚Verschieben‘, das die Erwähnung überhaupt erst möglich macht. Der Völkermord wird *dank* der ‚Auslagerung‘ zum Thema, es handelt sich also um ein nur scheinbar paradoxes Hinzuziehen durch Wegschieben.

Im Unterschied zum Interviewten B6, der als freier Autor die Positionen des Verlags frontal hinterfragte, spricht der Herausgeber oft von einem ‚Wir‘, hinter dem man sein engeres Team (wahrscheinlich Redakteur:in und Autor:in) vermuten kann. Nach seiner Wortwahl zu urteilen, ist seine Distanz zum Verlag jedenfalls geringer als bei B6. Seine ‚diplomatische‘ Vorgehensweise kann vielleicht auch auf diesen Status im Verlag zurückgeführt werden. Er tritt nicht als entschlossener ‚Herausforderer‘ konventioneller Lesarten auf – vielleicht trägt dies dazu bei, dass er im Schulbuch Raum für eine Kontroverse schaffen kann.

An Prinzipien wie dem Lebensweltbezug festhalten

Ein Beispiel aus dem Interview mit dem Redaktionsleiter B2 illustriert, wie Produzent:innen in höheren hierarchischen Positionen im Sinne gesellschaftlicher Pluralisierung agieren können. Indem der Interviewte sich als ‚Qualitätsinstanz‘ positioniert und auf einer Ebene der unverhandelbaren Professionalität als Schulbuchmacher handelt, weist er öffentlichen Druck hin zu nationaler Schließung ab.

Entsprechend seiner Position als Redaktionsleiter ist B2 in meiner Stichprobe unter hierarchischem Aspekt ‚dem Verlag‘ am nächsten. Er hat noch nie ‚frei‘ mitgearbeitet, sondern ist fast seit Beginn seines Arbeitslebens im Verlag fest angestellt, er verfügt über umfassende Erfahrung und führt die Redaktion schon länger.

In den Abschnitten, die ich hier analysiere, berichtet er von einer zum Zeitpunkt des Interviews aktuellen, „sehr kritische[n] Rückmeldung“ der Öffentlichkeit zu einem Kapitel über Mode in einem Schulbuch für einen gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund (Interviewabschnitt 36–38). Das Kapitel habe „verschiedene Funktionen von Kleidung“ im Laufe der Geschichte dargestellt – beispielsweise „Kleidung als Schutz“ im Mittelalter. Das Team habe beim Kapitelaufbau die pragmatische (jonglierende) Strategie verfolgt, „wir nehmen [...] aus der Vergangenheit [...] bestimmte Dinge, wir nehmen aus der Alltagswelt der Schüler etwas, und wir nehmen irgendetwas [...] aus der Gegenwart, was mit Funktionen [von Kleidung] zu tun hat“. Vor diesem Hintergrund kamen auf einer Doppelseite, die der Interviewte „Kopftuchseite“ nennt, „sehr ausgeprägt Kopftuchträgerinnen zu Wort“. Die kritische Rückmeldung zu dieser Doppelseite bezog sich allerdings darauf, dass nicht nur auf der „funktionalen Ebene argumentiert“, sondern „das Kopftuchtragen [auch] quasi als religiös gebotene Selbstverständlichkeit dargestellt“ wurde. Die Kritiker:innen forderten also die Redaktion auf, auch „Kopftuchgegner:innen zu Wort kommen zu lassen“.

Der Redaktionsleiter nimmt im Gespräch zunächst eine Position des Ausgleichs ein: Er distanziert sich von den Vorwürfen, indem er nachweist, dass im Kapitel durchaus „unterschiedliche Stimmen zu Wort“ kamen und „nur eineinhalb Positionen“ das Kopftuchtragen aufgrund religiöser Gebote darlegten. Gleichzeitig äußert er Verständnis für die Kritik, dass das Kapitel nicht nur auf der „funktionalen Ebene“ argumentierte. Er nimmt aber auch zur Kenntnis, dass die Schulbuchseite vor allem „in so quasi rechten Netzwerken“ für „Empörung“ gesorgt habe. Und zugleich räumt er ein, dass diese Darstellungsweise Menschen, „die eine Gegnerschaft gegenüber Kopftuchträgerinnen empfinden“, provozieren könne.

Nach dem Abwägen all dieser Aspekte verteidigt er aber dezidiert das Prinzip, „dass man diese Lebenswirklichkeit“ des religiös gebotenen Kopftuchtragens „mit ins Buch“ nehmen müsse, da sie die Lebenswirklichkeit zahlreicher Schüler:innen sei. Für den konkreten Umgang mit der Doppelseite formuliert er folgende Strategie: Er werde Einzelheiten auf der Doppelseite korrigieren lassen („wir [...] werden sicher an der Seite dann mal etwas verändern“) und einzelne Kritikpunkte „ein bisschen geschickter“ handhaben. An der Grundidee des Beitrags werde er jedoch nichts ändern. Der Anschluss an die Lebenswelt der Schüler:innen stehe für ihn nicht zur Diskussion.

In diesem Abschnitt sticht im Unterschied zu vielen anderen Passagen im Material hervor, dass der Interviewte so gut wie gar nicht über ‚Routinen‘ und einschränkende Rahmenbedingungen der Produktion spricht. In seinem Beispiel kommt wenig ‚Spekulieren‘ oder ‚Recyclen‘ vor, er spricht weder von ‚Mühe‘ noch von ‚Verschieben‘, ‚Jonglieren‘ und ‚Versuchen‘. Seine Position als leitende „Schaltstelle“ (Verband 2022: 8) im Verlag verbindet er in diesem Interviewabschnitt nicht primär mit Tätigkeiten, die unter ‚Balanceakte‘ subsumiert werden können, was einen Kontrast zu Annahmen bisheriger Forschung darstellt. Seine Argumentation führt im Gegenteil Ziele (an die Lebenswelt der Schüler:innen anzuknüpfen) und Umsetzung (Lebensweltbezug herzustellen) ohne Umschweife zusammen. Das, was für den Interviewten wohl auch in seiner Eigenschaft als Leitungsperson hier nicht zur Debatte steht, ist das didaktische Prinzip, an dem sich sein Produkt zu orientieren hat.¹²⁶

Didaktische Lösungen entwickeln, um zu helfen

Wie im ersten empirischen Kapitel gezeigt, erklären Interviewte die zurückgehenden Deutschkenntnisse in den Schulklassen nicht zwingend mit natio-ethno-kultureller ‚Herkunft‘ – Nationsandere zählen sie jedoch nicht selten zu jenen Schüler:innen, denen sie „Hilfestellung“ (3: 152) beim Erwerben der deutschen Bildungs- und

¹²⁶ Dass die Anbindung von Schulbüchern an die sich heterogenisierende Lebenswelt der Schüler:innen indirekt auch zum Markterfolg der Produkte beitragen kann, thematisiert das dritte empirische Kapitel, Unterkapitel „Migrationsgeschichte“, wo vom ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ die Rede ist.

Fachsprache anbieten müssen. Die folgende Zusammenfassung des Materials zeigt, inwiefern diese ‚Unterstützung‘ verlagsübergreifend als „dringend“ (15: 115; ähnlich 3: 41) gewertet und unabhängig von Lehrplänen und sonstigen Bedingungen angegangen wird. Dies lässt sich als Ausdruck des bereits erwähnten ‚Mainstreamings von Pluralisierung‘ interpretieren, wobei auch Ambivalenzen erkennbar werden und Fragen offen bleiben.

Die interviewten Autor:innen, Redakteur:innen, Leitungspersonen und Herausgeber sind sich in einem Punkt einig: „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ (14: 40) ist *der* Bereich, mit dem Verlage sich aktuell besonders intensiv auseinandersetzen. Schulbuchmacher:innen befassten sich „sehr viel stärker als früher mit der Verständlichkeit von Texten“, arbeiteten „sehr viel stärker als früher“ an passenden Aufgabenformaten und „sprachlichen Hilfen“ (15: 21). Produktion müsse dringend auf den Bedarf an sprachfördernden Angeboten und „auf den Differenzierungsnotstand reagieren“, was sowohl „eins der wichtigsten Diskussionsfelder didaktischer Natur“ als auch ein „absolutes Kaufkriterium für unsere Produkte“ (16: 19) darstelle. Sprachfördernder Geschichtsunterricht bzw. „Sprache im Fach“ sei eins der „großen Themen der letzten Jahre“ (3: 64; ähnlich 15: 161). Gute sprachfördernde Bildungsmedien zu kreieren, sei „genau die Frage, mit der sich alle im Moment beschäftigen“ (3: 142). Seit „jeher“ und „natürlich zugespitzt in der heutigen Zeit“ liege die Herausforderung für Produzent:innen darin, „dass Bücher zugänglich sein müssen“ (7: 30). Die „grunddidaktischen Linien der heutigen Geschichtsschulbücher“ wie Multiperspektivität, Kontroversität, Quellenorientierung gehörten zum Konsens, aber an Sprachförderung werde „massiv gearbeitet“ (14: 37). Auch künftig, prognostizieren Interviewte, werde „das, was man jetzt mit ‚sprachsensiblen Unterricht‘ bezeichnet, [...] eins der tragenden Merkmale neuer Lehrwerksgenerationen sein“ (2: 190), und entsprechende didaktische Angebote müssten schon jetzt „eigentlich viel intensiver behandelt werden“ (3: 153).

Bemerkenswerterweise ist dies ein Bereich, mit dem sich Produzent:innen unabhängig von Lehrplanvorgaben auseinandersetzen, wie der Autor B14 hervorhebt. Hier wird nicht ‚abgewartet‘, sondern auf breiter Basis ‚interveniert‘:

Heterogenität oder Migration ist auf der didaktischen Ebene insbesondere in der aktuell [...] entwickelten [Schulbuch-]Generation massiv aufgegriffen worden. [...] Was die Themen angeht, ist es ein bisschen anders, weil die Themen ja durch die Lehrpläne vorgegeben werden – das heißt, da können Sie nicht einfach sagen, „ich finde Migration so wichtig, wir machen jetzt mal einen kleinen Schwerpunkt (...) ‚Persien im Mittelalter‘“, da sagt Ihnen dann das Land, „das genehmigen wir nicht, das soll nicht unterrichtet werden.“ [...] Aber was die Didaktik angeht, ist [die eigene Schulbuchreihe] sicherlich ganz vorne dabei, sich auf die Dinge einzustellen (29).

Der Produzent betrachtet also seine Spielräume hinsichtlich historischer Themen als eingeschränkt, denn diesbezüglich mache der Lehrplan klare Vorgaben. Auf Ebene der didaktischen Ausgestaltung hingegen misst sich der Interviewte viel mehr

Möglichkeiten zu, auf Bedarfe einer sich pluralisierenden Schüler:innenschaft unmittelbar zu reagieren. Ähnlich hatte der vorhin erwähnte Redaktionsleiter B2 das didaktische Prinzip des Lebensweltbezugs priorisiert, um die Lebensrealität der Lernenden ins Schulbuch aufzunehmen. Vom Lehrplan spricht auch er nicht.

Bildungsmedienmacher:innen verwenden unterschiedliche Formate für ihre sprachfördernden Angebote: Sonderseiten im gedruckten Schulbuch (3: 99, 14: 44, 8: 42), Arbeitshefte (13b: 5), „Sprachfördermaterialien“, die auf das jeweilige Lehrwerk „abgestimmt“ (15: 115) sind, digitale Begleitmaterialien (14: 48, 15: 81, 8: 152). Die Ausarbeitungen reichen von Glossaren und „kleine[n] Worterklärungen“ (4: 232; 3: 147), verstärkten „Anmoderation[en]“ (14: 40) und vorgegebenen Begriffen (15: 119; 14: 44) über auflockernde Elemente wie Zeilenzähler und Zwischenüberschriften (14: 40) sowie sprachlich vereinfachte Quellen, bei denen „die Bearbeitung [...] kenntlich gemacht“ wird (15: 113; ähnlich 12: 31), bis hin zu „Hilfestellungen“ für die „mündliche oder schriftliche“ Textproduktion (3: 144), „Erschließungshilfen, Annotationen“ (16: 23), „Hilfekarten“ (14: 44), Tipps zur Aufgabebearbeitung, „Lösungshilfen, die den Schülern einen Satzanfang vorgeben oder einen Denkanstoß geben“ (15: 113) und allgemeineren Hinweisen zum sprachfördernden Unterrichten und Lernen (8: 42). Die Interviewten sprechen schließlich viel von den Arbeitsaufträgen als Möglichkeit, „die Differenzierung [...] [zu] steuern“ (16: 23). So sind Arbeitsaufträge besonders „auf Differenzierung und Inklusion“ ausgerichtet (14: 59), es gibt „Sicherungsmöglichkeiten“ (3: 43), „kleinschrittige“ Aufgabensstellungen (14: 44), „klassische Muster des Scaffoldings“ (16: 23).

Produzent:innen bringen in diesem Zusammenhang auch Dilemmata zur Sprache, mit denen sie sich im Zuge der sprachfördernden Ausrichtung von Bildungsmedien konfrontiert sehen. Es sei „wichtig“, dass die Lerngruppe bei aller Differenzierung „zusammenbleibt und [...] dass man nicht völlig losgelöst voneinander Unterricht macht“, so der Redakteur B15 (131). Wie dies umzusetzen sei, wie also Arbeitsaufträge konzipiert werden könnten, die trotz unterschiedlicher Lern- und Sprachniveaus „weiterhin gemeinsame[n] Unterricht“ (119) ermöglichen, stelle eine „Herausforderung für die Zukunft“ (131) dar.

Ferner wird in den Äußerungen meist (rein) sprachliche Förderung fokussiert, punktuell erwähnen die Interviewten aber auch Ansätze, die sprachliches und fachliches Lernen miteinander verzahnen – was im Übrigen auch von der Fachdidaktik diskutiert wird (vgl. Handro 2018; Degner/Kreuz 2020). Vor diesem Hintergrund hebt ein Interviewter (der hier anonym bleiben soll) hervor, dass Sprachförderung nicht automatisch als „Vereinfachung“ verstanden werden müsse, sondern gerade im Fach Geschichte als „Anreicherung [...], Konkretisierung, Exemplifizierung“ (43). Er kritisiert die Umsetzung von Sprachförderung in aktuellen Geschichtsschulbüchern als „noch relativ vage“ und didaktisch nicht auf das Fach zugeschnitten. Man könne im Geschichtsschulbuch Elemente aus „der Deutschdidaktik [...] heranziehen“ (44) und mit Querverweisen zu anderen Fächern arbeiten (152) – fachspezifischere Angebote müssten aber noch entwickelt werden, denn im Geschichtsunterricht sei Sprachförderung

nichts, was irgendwie im luftleeren Raum passiert, was sozusagen nur sprachlich ist, sondern es geht auch immer um historisches Denken und Verstehen. [...] Begriffe reflektiert aufzufassen, bedeutet ja sich zum Beispiel in historische Kontexte, aus denen sie stammen, intensiv bineinzudenken (159).

Hier sieht der Interviewte also weiteren didaktischen Handlungsbedarf, was ebenfalls den Diskussionsstand in der Fachdidaktik spiegelt.

Mehrere Interviewte thematisieren zudem die Gefahr einer Nivellierung von Arbeitsaufträgen im Zuge der Entwicklung sprachfördernder Bildungsmedien: Bei „nur drei vorgegebene[n] Aufgabentypen“ könne es „langweilig“ (13b: 93) werden. Wenn Autor:innen die Aufgaben „gar nicht mehr selbst“ konzipierten, sondern ein „Aufgabenredakteur“ dies „einheitlich für das Buch“ mache, gebe es auch „Nachteile“ (14: 59) wie die didaktische Eintönigkeit. Der Redakteur B15 äußert Sorge über potenzielle „Gefahren“, wenn „vor allem Wissen reproduziert“ werde. Er warnt vor einer übermäßigen Standardisierung von Arbeitsaufträgen, wodurch „[k]ritisches Nachdenken [...] vernachlässigt“ (15: 81) werde.

Auf eine bestimmte Nivellierung der Arbeitsaufträge in Zusammenhang mit einer heterogenen Schüler:innenschaft verweisen die Redakteurin B13a und die Autorin B13b im Doppelgespräch. Sie beschreiben einen konkreten Ansatz, der sich gezielt an Lernende mit geringen Sprachkenntnissen richtet. Zu diesen Lernenden zählen die zwei Interviewten explizit Schüler:innen mit ‚Migrationshintergrund‘. Ihr Schulbuch biete mehrheitlich „Satzschalttafeln, diese [...] ganz einfachen Aufgaben“ an, bei denen Antworten „vorgegeben“ seien. Ziel sei es, dass Schüler:innen die Aufgaben trotz mangelhafter Deutschkenntnisse korrekt lösen könnten und ‚positive‘ Erfahrungen machen (126).

Dieses letzte Beispiel bietet sich an, um die Frage nach dem didaktischen und produktionspragmatischen Umgang mit heterogenen Sprachniveaus, die Frage nach dem ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ und die Frage nach ‚Defizit- und Kompensationsdiskursen‘ in Bezug auf Nationsandere miteinander zu verschränken. Im gerade erwähnten Gesprächsabschnitt zu den ‚guten‘ Erfahrungen, die man Nationsanderen ermöglichen wolle, ist sicherlich zuallererst die didaktische Bemühung zu lesen, Schüler:innen mit geringeren Deutschkenntnissen in Unterricht und Schulbuch ‚mitzunehmen‘ und Inklusion zu gewährleisten. Dies wird von Produzent:innen allgemein jedoch nicht ‚nur‘ didaktisch begründet, sondern auch als Bedarf erkannt, der seitens großer Teile der Zielgruppen an die Verlage herangetragen wird – was Interviewte wiederum aus Verlagssicht mit wirtschaftlichen Überlegungen verbinden. Sprachliche Zugänglichkeit sowie sprachliche Förderangebote sind mittlerweile ein „absolute[s] Kaufkriterium“ für Schulbücher, wie der Interviewte B16 zusammenfasst (19); die Zielgruppenbedarfe nach mehr Inklusion zu bedienen ist für Verlage auch wirtschaftlich ein Muss.

Gleichzeitig wird durch die vielfältigen Maßnahmen der dominante Status der Nationalsprache (und der defizitäre Status der ‚Anderssprachigen‘) fixiert. Es wer-

den Zugänge ermöglicht – monolinguale Strukturen bleiben umso mehr unangetastet. Es überrascht generell im Material, wie vehement Produzent:innen Sprachförderung als *das* Thema der Gegenwart und Zukunft beschreiben – und wie wenig sie über *den* Status der Nationalsprache und ihre „lingualen Machtstrukturen“ (Mecheril 2010c: 186) reflektieren.

Die ‚Defizite‘ können hierbei nicht immer eindeutig natio-ethno-kulturell gelesen werden, denn es geht in den Interviews nicht nur um die deutsche Sprache als hegemoniale Nationalsprache, sondern oftmals um die deutsche Bildungssprache, die für eine soziokulturell vielfältigere Schüler:innenschaft (kein ‚Bildungsbürgertum‘ mehr, s. oben) unverständlich ist. Nichtsdestotrotz bleiben ‚Defizit- und Kompensationsdiskurse‘ mit explizitem Bezug auf Nationsandere sichtbar.

Zusammenführung

Zum Abschluss dieses Kapitels soll die leitende Forschungsfrage noch einmal aufgegriffen werden: Wie konstruieren Bildungsmedienproduzent:innen nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung in Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht? Um darauf zu antworten, haben die ersten zwei Unterkapitel Aussagen der Interviewten in Bezug auf ‚Potenziale‘ und ‚Ziele‘ des Geschichtsunterrichts in einer sich pluralisierenden Gesellschaft zusammengefasst. Das dritte Unterkapitel hat gezeigt, welche ‚Routinen‘ die Arbeit der Interviewten an Bildungsmedien bestimmen (oder genauer: wie *sie* darüber sprechen). Hier wurde auch untersucht, in welcher Weise Nationales ins Schulbuch gelangt. Das letzte Unterkapitel hat ‚Interventionen‘ der Interviewten im Sinne von mehr Pluralisierung betrachtet.

Bildungsmedienmacher:innen sehen die Potenziale von Schulbüchern darin, die Denkweisen, politischen Ansichten, Weltvorstellungen und Teilhabechancen von Lernenden pluralisierungsfördernd zu beeinflussen. Geschichtsschulbücher können beispielsweise ein reflektiertes historisches Denken schulen, demokratische Ansichten fördern, ein Bild von Migration als Normalfall vermitteln und die Teilhabe der Lernenden an Schule und Gesellschaft verbessern. Bereits auf der Ebene von Potenzialen der Schulbücher gibt es jedoch Spannung: Schüler:innen werden den Interviewten zufolge möglichst wenig bevormundet, um selbstständig denken zu lernen – gleichzeitig werden sie in Richtung Demokratie gelenkt. Wie bereits hervorgehoben, ist dies ein Spannungsverhältnis, das ‚Demokratie‘ allgemein kennzeichnet. Ferner wird Schüler:innen ein Weltbild vermittelt, in dem Vielfalt normal ist – es werden aber auch Fähigkeiten geschult, die den Erfolg in einer fraglos monolingualen Gesellschaft und Schule ermöglichen.

In Bezug auf Ziele der Bildungsmedienproduzent:innen im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierung sind im Material ebenfalls Spannungsverhältnisse zu finden, die oft systemimmanent sind. Zum einen sprechen Interviewte über das Ziel, Dekonstruktion zu betreiben und den Konstruktcharakter der Nation (aber auch

der Geschichte allgemein) hervorzuheben; gleichzeitig sprechen sie von dem Bedarf, Grundwissen zu vermitteln, also Inhalte weiterzugeben, die für Dekonstruktion zunächst nicht offenstehen. Eine weitere in den Interviews prominente Zielstellung ist es, in Schulbüchern unterschiedliche Perspektiven zur Sprache kommen zu lassen, und gleichzeitig scheint die Perspektivität der Lehrpläne und Schulbücher selbst zunächst unsichtbar zu bleiben. Drittens erwähnen Interviewte den Anspruch, gesellschaftliche Kontroversen wiederzugeben, was sie gleichzeitig mit dem Argument einschränken, dass Schulbücher in der Darstellung kontroverser Themen die Mitte der Gesellschaft treffen müssen, um u. a. Verlagsrenommee und Marktchancen nicht zu gefährden. Viertens sprechen Interviewte über das Ziel, die heterogene Lebenswelt der Lernenden in Schulbüchern widerzuspiegeln, was einen Kontrast zur starken Selektivität der Schule und der immer noch bildungsbürgerlichen Verankerung des Abiturs bildet. Fünftens formulieren viele Bildungsmedienmacher:innen das Ziel, Schüler:innen bei der Überwindung von ‚Sprachdefiziten‘ zu helfen; dabei soll das Niveau im Bildungsmedium widersprüchlicherweise gehalten und gesenkt werden – die monolinguale Norm bleibt dabei unangetastet.

Das Unterkapitel „Routinen“ gewährt einen Einblick in die starke Pragmatik, die die Arbeit an Bildungsmedien ausmacht. Hier geht es um ‚Recyclen‘, ‚Spekulieren‘, ‚Verkaufen‘ und ‚Harmonieren‘ – um Routinen also, die eine starke wirtschaftliche Komponente beinhalten. Nicht immer, aber häufig, tragen sie zu einer Reproduktion von Bewährtem bei.

Bezüglich der Handlungsmöglichkeiten, die Interviewte sich zumessen, zeigt sich in den Gesprächen Folgendes: Oft sehen sich Produzent:innen in einer Position, von der aus sie gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen ‚beobachten‘, ‚abwarten‘ und ‚umsetzen‘. Diese Entwicklungen können sie jedoch nicht unmittelbar beeinflussen. Gesellschaftliche und bildungspolitische Trends, die sich als ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ umschreiben lassen, befürworten die Interviewten zwar ausdrücklich, und sie deuten an, dass sie mit diesen regelrecht ‚mitgehen‘. Gegenteilige Entwicklungen hin zu nationaler Schließung betrachten sie kritisch und ‚intervenieren‘ punktuell dagegen. Insgesamt jedoch scheint das Geflecht von Rahmenbedingungen, Arbeitsabläufen und beteiligten Instanzen in der Produktion dazu beizutragen, dass Interviewte mit der Konstruktion von Pluralisierung ‚Mühe haben‘ und diese ‚verschieben‘ oder dass sie ‚jonglieren‘, um den gemeinsamen Nenner aller Elemente im Schulbuch überhaupt umsetzen zu können. Sie geben zu verstehen, dass viele von ihren Zielen und den Schulbuchpotenzialen unausgeschöpft bleiben. Sie scheinen schließlich Pluralisierung nicht einfach zu konstruieren – vielmehr ‚versuchen‘ sie es.

Dieses ‚Versuchen‘ wiederum ist nicht automatisch pejorativ, als Rechtfertigung oder Ausrede zu verstehen. Wie das abschließende Unterkapitel „Interventionen“ zeigt, sind es manchmal gerade die ‚Versuche‘, die Pluralisierung im Schulbuch vorantreiben. Ich möchte argumentieren, dass Produzent:innen *trotz oder dank* eines insgesamt einschränkenden Rahmens, steuernder Bedingungen und zahlreicher unterschiedlicher Interessen, die im „Nullsummenspiel“ (Perlmutter 1997: 68; 77) der

Schulbuch-Doppelseite miteinander konkurrieren, *spezifische* Spielräume kreieren und nutzen, und in diesem Rahmen durchaus eigene Beiträge zum Schulbuchwissen erbringen.

Bildungsmedienmacher:innen entwickeln innovative methodische Lösungen, um die Perspektivität des Schulbuchs selbst zu dekonstruieren; sie bringen ‚provokante‘ Ideen ein, um neue Blickwinkel aufzuzeigen; sie handeln ‚diplomatisch‘ Spielraum aus, um Kontroversen akzeptierbar einzubringen; sie agieren als Verteidiger:innen didaktischer Prinzipien, um die Darstellung der pluralen Lebenswelt der Schüler:innen gegen öffentlichen Widerstand durchzusetzen; und sie bauen didaktische Angebote auf breiter Basis aus, um Lernenden zu ‚helfen‘, ohne auf externe Vorgaben zu ‚warten‘. Pluralisierung gelangt nicht paradigmatisch ins Schulbuch, dafür aber auf einer Vielzahl von Ebenen und mitunter an Rahmenbedingungen ‚vorbei‘. Die Formulierung ‚trotz oder dank‘ im vorherigen Abschnitt soll andererseits nicht suggerieren, dass Einschränkungen für die Produzent:innen ‚eigentlich‘ sogar von Vorteil sind. Die Interviewten bemängeln an auffällig vielen Stellen im Material, dass sie die paradigmatischen Änderungen, die sie sich wünschen (s. „Potenziale“ und „Ziele“ in diesem Kapitel), nicht allein herbeiführen können.

Die Positionen, die Bildungsmedienmacher:innen im Geflecht der Produktion einnehmen, lassen sich im Lichte von Erkenntnissen und offenen Fragen aus der Nationalismusforschung diskutieren. Dort ist, wie im Forschungsstand 1 gezeigt, (auch) in Bezug auf Schule eine scharfe Unterscheidung zwischen ‚Eliten‘ und ‚einfachen Menschen‘ bzw. zwischen ‚Sender:innen‘ und ‚Empfänger:innen‘ nationsbezogener Botschaften verbreitet (vgl. Fox/Miller-Idriss 2008: 537; 554). Wenn man Bildungsmedienproduktion näher betrachtet, stellt sich dies jedoch als fragwürdige Vereinfachung dar. Produzent:innen können eben *nicht eindeutig* der einen oder der anderen Kategorie zugeordnet werden. Sie agieren vielmehr an der Schnittstelle zwischen politischem Willen und Lehrkräften, Schüler:innen, Öffentlichkeit. Sie dekodieren *und* (re-)kodieren nationsbezogene Botschaften unterschiedlich und kreativ.¹²⁷ Die zwei zitierten verlagsunabhängigen Produzenten digitaler Bildungsmedien nehmen sich „mal die Freiheit“ (11: 21), den Zulassungsprozess als fakultativ zu handhaben. Der frei mitarbeitende Autor B6 konstruiert eine Subjektposition, aus der er nicht nur gängige Geschichtsbilder, sondern auch die Positionen des Verlags frontal herausfordert. Der Herausgeber, der sich mit dem ‚Osmanischen Reich und Europa‘ befasst, befindet sich zwar ‚näher‘ am Verlag, identifiziert sich aber nicht vollständig mit dem, was von ihm erwartet wird, sondern handelt subtile Spielräume aus, die es ihm erlauben, Kontroverses im Schulbuch genehmigbar einzubringen. Der Redaktionsleiter B2 agiert auf einer hohen hierarchischen Ebene und ist somit den ‚Eliten‘ vielleicht am nächsten, dies übersetzt sich jedoch nicht etwa

127 Zu ‚encoding/decoding‘ s. auch Hall (1980) und die darauffolgende Debatte: Schröder (2000); Morley (2006); Jin/Morley (2011); Ross (2011); Wu/Bergman (2019).

in einer bestimmten (geschweige denn: nationalen) ‚Agenda‘, sondern in Kommisslosigkeit, wenn es darum geht, das Prinzip des Lebensweltbezugs einzuhalten. Und schließlich sind alle Interviewten, ganz gleich in welcher Funktion, aufgrund starken öffentlichen Drucks und unabhängig von Lehrplanvorgaben mit der sprachfördernden Ausrichtung ihrer Bildungsmedien beschäftigt (wobei diese nicht ohne Ambivalenzen ist, stützt sie doch im Endergebnis die Hegemonie des Nationalen).

Bildungsmedienmacher:innen nehmen insgesamt eine privilegierte Position in Bezug auf die Produktion von Schulbuchwissen ein: Sie sind diejenigen, die das Wissen aufbereiten, das Lernende und Lehrende in großer Zahl erreicht – dies übersetzt sich jedoch im pragmatischen Verlagsalltag nicht in großer Freiheit und Handlungsmacht, um ‚Agenden‘ durchzusetzen, sondern im Gegenteil in zahlreichen steuernden Umständen. Produzent:innen lassen sich dabei von staatlichen Auflagen und sonstigen Rahmenbedingungen leiten und setzen Lehrpläne *gleichzeitig* interpretierend um bzw. verschieben die Grenzen des Sagbaren. Dadurch brechen sie die binäre Aufteilung von ‚nationalen Eliten‘ versus ‚einfachen Menschen‘ auf.

Reflexion 1: Trilemma

Von dem „Trilemma der Inklusion“ von Mai-Anh Boger (2019a) habe ich mich im Forschungsstand 1 bei der Sortierung differenzpädagogischer sowie geschichtsdidaktischer Ansätze leiten lassen. Dabei habe ich die Frage offen gelassen, inwiefern das ‚Pendeln im Trilemma‘, das Mai-Anh Boger empfiehlt (vgl. 2020: 21), in der Bildungsmedienproduktion leistbar ist – inwiefern dort also eine flexible Suche nach der passendsten inklusiven Vorgehensweise überhaupt realisierbar ist. Schon in der Schule ist eine derartige Dynamik nur bedingt zu erreichen – noch viel unwahrscheinlicher schien es mir, dass das schwerlich revidierbare Endprodukt Schulbuch eine Dauersuche nach kontextgerechten Antworten für Inklusion erlaubt. Bei der Konzeption einer Doppelseite, so meine Annahme, kann ein:e Produzent:in gerade *kein* für den Einzelfall maßgeschneidertes Angebot realisieren, sondern muss möglichst allgemeingültige Lösungen anbieten, die zudem über längere Zeit ‚brauchbar‘ bleiben. Wie geht Bildungsmedienproduktion also mit dieser Spannung um?

Das Trilemma lässt sich in vielerlei Hinsicht bei der Analyse von inklusionsbezogenen Positionierungen und Praktiken von Bildungsmedienmacher:innen anwenden. Zunächst können trilemmatische Konstellationen punktuell in ‚Reinform‘ identifiziert werden. Einen Ansatz der Linie ‚DE – non N‘, der Dekonstruktion und Anerkennung vorantreibt, Normalisierung jedoch ausschließt, beschreibt und kritisiert zum Beispiel der Autor B1. Er spricht über digitale Lösungen für den Geschichtsunterricht, die es ermöglichen, „dass ich mir sehr, sehr individuell [...] meine Inhalte zusammensuchen kann“. Dies sei zu begrüßen, „andererseits ist das natürlich auch wieder ein großes Risiko, weil [wir] [...] keine gemeinsamen Erzählungen mehr haben, über die alle reden“ (114). Er würdigt also das Potenzial einer

Individualisierung historischer Narrationen und die Verweigerung des Normalisierungsdrucks, gibt aber gleichzeitig zu bedenken, dass das Schulbuch dann keine verbindende Narration mehr gewährleistet.

Ansätze der Linie ‚ND – non E‘ sind im Material selten. Hier geht es darum, eine egalisierende und/oder plurale Geschichte zu konstruieren, in der alle gleich sind und es ‚andere‘ (Gruppen, Geschichten) gar nicht geben kann. Im Forschungsstand 1 habe ich diese Linie als dominierenden Ansatz in Frankreich identifiziert, wo Zuschreibungen von Andersheit als Abweichung vom ‚Normalen‘ tendenziell abgelehnt werden. Dies kann wiederum in einer kritischen Formulierung als „differenzunempfindliches Gerechtigkeitsmodell“ (Mecheril 2003: 16) betrachtet werden. Positionierungen und Praktiken, die in diese Richtung gehen, lassen sich im Interviewmaterial lediglich bei den Interviewten B11 und B12 ausmachen, auch wenn ihnen nicht in dieser Absolutheit unterstellt werden kann, ‚differenzunempfindlich‘ zu argumentieren. Sie messen der Dekonstruktion einen sehr hohen Stellenwert bei und betrachten Schüler:innen in ihrer Gesamtheit als heterogen, ohne hier weiter zu differenzieren. Dadurch, dass sie sich zudem nicht an Lehrplänen der einzelnen Bundesländer orientieren, sondern mit einer „Lehrplansynopse“ (11: 14) arbeiten, bei der „regionalgeschichtliche Dinge“ (12: 57) keine Berücksichtigung finden, kann ihr Zugriff insgesamt im Sinne einer pluralen und egalisierenden deutschlandweiten (auch wenn nicht ‚nationalen‘) Geschichte interpretiert werden. Hier sind sozusagen ‚alle gleich anders‘.

Ansätze der Linie ‚EN – non D‘ sind hingegen im Material weit verbreitet, was nicht überrascht, denn interkulturelle Pädagogik mit ihrem Fokus auf Anerkennung und Normalisierung ist in Deutschland der dominierende differenzpädagogische Ansatz (vgl. Mecheril 2010b: 62; Gogolin/Krüger-Potratz 2020). Dies ist im Gespräch mit der Redakteurin B13a besonders deutlich, es kommt aber auch bei den Autor:innen B1, B5 und B13b sowie bei dem Herausgeber B9 vor.

Das Trilemma kann aber mehr als eine ‚Sortierung‘ von Interviewmaterial leisten. Es kann dazu beitragen, Non-Kohärenz zu identifizieren und über deren Implikationen zu reflektieren. Die Interviewten bleiben nicht konstant bei *einer* Linie im Trilemma, sondern ‚pendeln‘ tatsächlich. Dies tun sie aber nicht im Sinne des Vorschlags von Mai-Anh Boger, als permanente, strategische Suche nach unterschiedlichen Inklusionsbedarfen und -lösungen, sondern im Sinne von Gleichzeitigkeit – um *das eine zu tun, ohne das andere zu lassen*.

Dies ist das, was Bildungsmedienproduktion als vielschichtiges, dynamisches Geflecht mit statischem Endprodukt in Bezug auf Differenzgerechtigkeit leistet. ‚Das eine zu tun ohne das andere zu lassen‘ steht dabei auch für ‚Versuche‘ der Produzent:innen, aus den logischen Gesetzen des Trilemmas und den pragmatischen Gegebenheiten ihrer Profession auszurechnen und Grenzen zu verschieben. Die Wendung kann je nach Lesart die Arbeitsweise an Schulbüchern beschreiben, die darin besteht, möglichst allen Instanzen gerecht zu werden. Sie kann auch als ‚Verantwortungsabgabe‘ interpretiert werden: Man will zwar das eine tun, darf/kann das andere aber nicht lassen. Sicherlich sind all diese Facetten im Material

gegeben. ‚Das eine zu tun, ohne das andere zu lassen‘ kann aber auch ein Erfolgsrezept sein: Manchmal kann man das eine nur tun, *wenn* man das andere nicht lässt.

VIII Empirie 3: Historische Themen und die Konstruktion von Nation und Pluralisierung

Um die Forschungsfragen dieser Studie zu beantworten, habe ich im ersten empirischen Kapitel untersucht, wie Interviewte Nation und Pluralisierung problematisieren und welche Positionen sie dazu beziehen. Ich habe gezeigt, wie sie Differenz herstellen und welche Implikationen damit einhergehen. Anschließend habe ich im zweiten empirischen Kapitel die Aussagen der Interviewten über ihre professionellen Praktiken analysiert. Die Ergebnisse zeigen einerseits, wie das Durchführen von ‚Routinen‘ in der Bildungsmedienproduktion zur Stabilisierung des Bewährten bzw. Nationalen beitragen kann. Gleichzeitig lässt sich nachweisen, wie Produzent:innen trotzdem oder gerade deshalb spezifische Interventionen gestalten und Pluralisierung einbringen.

Das dritte empirische Kapitel bietet eine weitere Perspektive darauf, wie Schulbuchmacher:innen gesellschaftliche Pluralisierung und nationale Schließung konstruieren. Es geht hier um die Art und Weise, wie sie historische Themen mit Pluralisierungsbezug konkret im Schulbuch aufbereiten. Dazu habe ich Passagen ausgewählt, verdichtet und interpretiert, in denen die Interviewten über ihre Arbeit an Kapiteln zu den Themen *Globalgeschichte*, *europäische Geschichte* sowie *Migrationsgeschichte* sprechen.

Der Interviewleitfaden, der die Gespräche strukturiert hat, beinhaltete keine Fragen zu diesen historischen Themen. Acht Interviewte haben jedoch in unterschiedlichen Fragekontexten aus eigener Initiative darüber gesprochen. Dies gibt bereits einen Hinweis darauf, dass global-, europa- und migrationsgeschichtliche Themen die Produzent:innen verlagsübergreifend beschäftigen, was zwei Interviewte explizit betonen: Dem Autor B7 zufolge ist „Globalgeschichte [...] heute ein großes Thema“ (97) und Migration stellt aktuell ein „gesellschaftspolitisches Thema“ dar, das sich „in Lehrplänen und natürlich auch in Schulbüchern wider[spiegelt]“ (60); laut Redakteur B10 haben „europäische Geschichte und [...] globale Geschichte“ heute große „Relevanz“ (10).

Die Analyse ist entlang des Rasters der vorherigen zwei Kapitel strukturiert, berücksichtigt also sowohl Positionierungen als auch Praktiken der Produktion. Ich konzentriere mich strikt auf Aussagen zu den drei erwähnten historischen Themen, in einigen Fällen ist es jedoch notwendig, etwas mehr Kontext hinzuzuziehen. Dazu gehört der Blick in die Lehrplanvorgaben, auf die sich die Interviewten beziehen. Ohne in eine umfassende Lehrplananalyse einzusteigen, soll dieses Kapitel somit auch einen bedeutenden Aspekt der Produktion beleuchten, der im zweiten empirischen Kapitel nicht ausführlich behandelt werden konnte: den Umgang der Schulbuchmacher:innen mit Curricula bei der Konstruktion von Nation und Pluralisierung.

Globalgeschichtliche Erweiterungen

Dieses Unterkapitel analysiert Äußerungen der Interviewten zu globalgeschichtlichen Lehrplanvorgaben. Es trägt zur Debatte über Globalgeschichte im Geschichtsschulbuch und -unterricht bei (s. Exkurs im Forschungsstand 1). Die Analyse unterstreicht die Ambivalenz aktueller Lehrpläne bezüglich der Verflechtungsgeschichte und zeigt, wie diese lediglich als ‚Ergänzung‘ der nationalgeschichtlichen Perspektive in Bildungsmedien gelangt. Ich kommentiere zunächst kurz die Lehrplanauszüge und widme mich dann den Aussagen der Interviewten.

Die Lehrpläne: Zwischen Nation und Pluralisierung

Fünf Lehrpläne werden in den Interviews in Zusammenhang mit Globalgeschichte erwähnt. Ihre Doppeldeutigkeit aus Perspektive dieser Studie rührt daher, dass sie gleichzeitig Verflechtungsgeschichte einführen und einen kulturalisierenden, ethno- und eurozentrischen Blick auf ‚Andere‘ werfen. Anhand der Lehrpläne lässt sich die von der Nationalismusforschung vorausgesetzte, einheitliche ‚Agenda‘ der ‚Eliten‘ in den Ministerien hinsichtlich der Darstellung von National- und Globalgeschichte *nicht* ausmachen. Die Annahme der Forschung, dass Curricula „inculcate the students with the values, myths and norms of the nation“ (Fox/Miller-Idriss 2008: 550), wird in dieser ‚Eindeutigkeit‘ in den Lehrplantexten nicht erhärtet. Vielmehr gibt es auch hier, wie in den Schulbüchern, Non-Kohärenz, Gleichzeitigkeit und

Verschränkung von Nation und Pluralisierung. Der Lehrplan zeigt sich – wie der Redakteur B10 sagt – als „Kompromiss unterschiedlicher Vorstellungen“ (49).

So sind zwei Lehrpläne aus Nordrhein-Westfalen ausgeprägt verflechtungsgeschichtlich; einer davon verwendet gleichzeitig Formulierungen, die Geschlossenheit suggerieren, z. B. ‚Begegnung von Kulturen‘.¹²⁸ Zwei weitere Curricula aus Baden-Württemberg führen globalgeschichtliche Perspektiven ein und priorisieren zugleich deutsche und europäische Geschichte bzw. schreiben nur bestimmten Schüler:innen ‚fremde Herkunftsgeschichten‘ zu. Schließlich macht ein bayerischer Lehrplan globalgeschichtliche Vorgaben, die sehr punktuell bleiben.

„Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive“ (Nordrhein-Westfalen)

Der „Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule“ aus Nordrhein-Westfalen (2014) lenkt die Aufmerksamkeit auf Fragen, die sich „aufgrund von Globalisierungsprozessen aus den vermehrten Begegnungen von Kulturen ergeben“. Der Text thematisiert die „Bedeutung der nationalen Identität in multikulturellen sowie politisch und ökonomisch global verflochtenen Gesellschaften“ (17). Dabei werden einerseits ‚nationale Identität‘ hinterfragt und die ‚verflochtenen Gesellschaften‘ als gegebene Realität betrachtet, andererseits wird von mehr oder weniger geschlossenen ‚Kulturen‘ ausgegangen, die sich (erst) in der Gegenwart vermehrt ‚begegnen‘.

Das Inhaltsfeld mit dem Titel „Erfahrung mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive“ beleuchtet sodann Alteritätswahrnehmungen aus historischer Sicht. Schüler:innen sollen sich mit „zeitgenössischen Vorstellungen über als fremd wahrgenommene Kulturkreise“ auseinandersetzen und sollen sich auch mit dem „Konstruktcharakter des Begriffs ‚Fremdsein‘“ befassen (17). Hier wiederum dekonstruiert der Lehrplan die Vorstellung geschlossener ‚Kulturen‘.

„Was Menschen voneinander wussten bzw. wissen“ (Nordrhein-Westfalen)

Der zum Zeitpunkt der Interviews noch gültige „Kernlehrplan für das Gymnasium, Sekundarstufe I (G8)“ aus Nordrhein-Westfalen (2007) beinhaltet ein globalgeschichtliches Inhaltsfeld mit dem Titel „Was Menschen voneinander wussten bzw. wussten“.¹²⁹ Die als historischer Querschnitt angelegte Rubrik kommt an drei Stellen vor und nimmt jeweils unterschiedliche Epochen in den Blick. In Bezug auf das Altertum stehen „Weltvorstellungen und geographische Kenntnisse in Afrika, Europa, Asien“ sowie „Interkulturelle Kontakte und Einflüsse“ im Mittelpunkt (27). Aus der Zeit des Mittelalters werden „Formen kulturellen Austauschs weltweit“ und

128 Die Vorstellung einer ‚Kulturbegegnung‘ wird schon länger kritisiert (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 162ff.).

129 Die Rubrik ist im Nachfolgelehrplan von 2019, der aufsteigend seit dem Schuljahr 2019/2020 in Kraft getreten ist, nicht mehr vorhanden. Alle anderen hier erwähnten Lehrpläne sind zum Zeitpunkt der Publikation dieser Studie noch in Kraft.

„Neben- und Gegeneinander am Rande des Abendlandes: Christen, Juden und Muslime“ (30) thematisiert. Bei der dritten Erwähnung lauten die Schwerpunkte „Erfindung des Buchdrucks und digitale Revolution“, „Reisen früher und heute“ sowie „Selbst- und Fremdbild in historischer Perspektive“ (31).

„Fenster zur Welt“ (Baden-Württemberg)

Der „Gemeinsame Bildungsplan der Sekundarstufe 1“ sowie der „Bildungsplan des Gymnasiums“ aus Baden-Württemberg (beide 2016) geben vor, dass die nationale und europäische Ebene „im Vordergrund des Geschichtsunterrichts“ stehen müssen. Gleichzeitig wird vorgeschlagen, dass „die deutsche und die europäische Geschichte immer wieder durch die sozusagen darunter beziehungsweise darüber liegende regionale und globale Ebene konkretisiert, ergänzt und bisweilen relativiert“ werden (jeweils Seite 8). Damit haben National- und Europageschichte in den zwei Curricula explizit Vorrang, während regionale und globale Geschichte zwar gezielt in den Unterricht eingehen sollen, jedoch eine ‚Ergänzung‘ bleiben.

Die „globalisierte Welt“ wird ferner als ein „Kennzeichen des 21. Jahrhunderts“ beschrieben. In den Schulklassen, heißt es im Lehrplammentext, begegnen sich „zunehmend Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Kulturen“. Aus diesem Grund „soll auch aus der Perspektive der Globalisierung ein Blick auf die Vergangenheit geworfen werden“ (ebd.). Dafür sehen die Lehrpläne „Fenster zur Welt“ vor – das sind Einheiten, für die ein Zeitrahmen von einer Doppelstunde vorgesehen ist und die ein zweifaches Ziel erfüllen: Zum einen sollen sie „Vorformen globaler Vernetzungen in der Geschichte verfolgen“, zum anderen „den europäischen Blickwinkel [...] durch einen Blick auf außereuropäische Zivilisationen und Kulturen [ergänzen]“. Gleichzeitig sollen sie „in einer durch Migration geprägten Gesellschaft den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit [geben], [...] ihre eigene Herkunftsgeschichte [...] kennenzulernen“.

Insgesamt ist Europa der Ausgangspunkt der Betrachtung und der ‚Blick auf außereuropäische Kulturen‘ wird als ‚Ergänzung‘ zur weiterhin bevorzugten National- und Europageschichte dargestellt. Zudem wird bestimmten Schüler:innen eine außerhalb Deutschlands liegende ‚Herkunftsgeschichte‘ zugewiesen, die nun kennengelernt werden soll. Es wäre jedoch die Gegenfrage zu stellen, wessen ‚Herkunftsgeschichte‘ die Schüler:innen sonst im Geschichtsunterricht kennenlernen bzw. in welchem Maße die Geschichte, die sie regulär lernen, als die ‚ihre‘ verstanden wird.

Fragwürdig ist zudem das, was ich im ersten empirischen Kapitel (Abschnitt „Migrationshintergrund...“) als ‚Personalisierung‘ bezeichnet habe. Eine Personalisierung bedeutet beispielsweise, dass der ‚Migrationshintergrund‘ einzelner Menschen mit einer entsprechenden (nationalen) Geschichte gleichgesetzt wird. Einzelne Personen werden in historischer Hinsicht zu Vertreter:innen von Nationen. Im baden-württembergischen Lehrplan wird zwar das Wort ‚Herkunftsgeschichte‘

verwendet, die Vermutung ist aber naheliegend, dass damit keine individuellen, lokalen oder regionalen Geschichtsbezüge gemeint sind, sondern die Geschichten von ‚Zivilisationen und Kulturen‘, wie das Curriculum ebenfalls wörtlich formuliert – oder auch die Geschichten von Nationen. Gerade davor warnt aber etwa Anna Rastas, die ich im Forschungsstand 1 zitiert hatte: Die Schule schreibt Lernenden Gruppenzugehörigkeiten zu, übersieht aber deren wirklich *eigene* ‚Kultur‘ (und ‚Herkunftsgeschichte‘) (vgl. 2013: 54).

Die baden-württembergischen Lehrpläne sind in der Debatte sowohl gewürdigt als auch kritisiert worden. Bernd Grewe liest in ihnen eine „global erweiterte Perspektive“ (2016: 307), betrachtet es aber als problematisch, dass das vorgeschlagene Narrativ an keiner Stelle ideologiekritisch aufgebrochen wird. Man könne fragen, so Grewe, ob der Unterricht nach diesen Curricula „nicht genau das Gegenteil einer [...] globalhistorischen Orientierung vermittelt“, und zwar ein „nach wie vor eurozentrisches Geschichtsbild“ (ebd. 307–308). Auch Susanne Popp et al. bezweifeln die Produktivität der „globalgeschichtlichen Perspektivierung“ der „Fenster zur Welt“ (vgl. 2021: 20)

„Imperien“ (Baden-Württemberg)

Der „Bildungsplan des Gymnasiums“ aus Baden-Württemberg (2016) sieht in der Jahrgangsstufe 10 vor, dass Schüler:innen sich „[a]usgehend von Problemen der Gegenwart in einer globalisierten Welt [...] drei Räumen zu[wenden] – China, Russland, Türkei“ (12). Dabei sollen Lernende „die historische Eigenständigkeit dieser Räume kennen[lernen]“, aber auch „nach den historischen Wurzeln der gegenwärtigen Probleme in diesen (ehemaligen) Imperien [fragen]“. Komplementär zu den oben erwähnten „Fenstern zur Welt“ schlägt der Lehrplan das Pendant „Fenster nach Westen“ vor, dessen Rolle darin besteht, die „Beziehungen des jeweiligen Raums zum westlichen Europa“ aus nicht-europäischer Perspektive zu beleuchten.

Damit werden drei bisher unterbelichtete Räume in den Fokus des Geschichtsunterrichts gestellt und der Lehrplan realisiert einen Gegenwartsbezug – zugleich bietet er von vornherein eine ‚problematisierende‘ Lesart an, da Erklärungen für gegenwärtige ‚Probleme‘ gesucht werden sollen.

Im Curriculum kommt ein weiteres Ziel vor und zwar, dass „[i]m Falle von Russland und dem Osmanischen Reich“ Schüler:innen die Gelegenheit erhalten sollen, „die Geschichte nicht unwesentlicher Teile unserer Migrationsgesellschaft näher kennenzulernen“ (12). Anders als in der oben zitierten Passage zu „Fenstern zur Welt“, schreibt der Lehrplan also nicht nur bestimmten Schüler:innen eine ausländische ‚Herkunftsgeschichte‘ zu und lädt nicht nur sie ein, ‚ihre eigene‘ Geschichte kennenzulernen. Vielmehr verbindet der Lehrplan die Geschichte Russlands und des Osmanischen Reichs – interessanterweise nicht auch Chinas – mit der deutschen Migrationsgesellschaft, die nun als die ‚unsrige‘ beschrieben und normalisiert wird.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive hat aber auch dieser Lehrplanabschnitt Kritik hervorgerufen. Strukturvergleiche wie jener zwischen China, Russland und der Türkei könnten zwar „zur Begriffsbildung beitragen“ (Grewe 2016: 307), seien aber anfällig für Essenzialisierungen, und gerade dieser Aspekt sei wiederum mit einem globalgeschichtlichen Ansatz nicht vereinbar. Er fördere „die Wahrnehmung europäischer Entwicklungen als dynamisch [...], während andere Kulturen [...] und ihre politisch-sozialen Formationen als statisch und geradezu unhistorisch erscheinen“ (ebd.: 308).

„Rom und China“ (Bayern)

Der „Fachlehrplan Gymnasium: Geschichte 7“ aus Bayern (o. J.) befasst sich mit Globalgeschichte im Rahmen des Längsschnitts „Wirtschaft und Handel gestern und heute“ (4–5). Dabei sollen Schüler:innen lernen, „sich mithilfe historischer Beispiele in einer zunehmend globalisierten Lebenswelt zu orientieren“ (4). Sie sollen „Auswirkungen des Kulturkontakts zwischen Römern und Germanen auf Sprache und Lebenswelt“ beschreiben und „Europa und China in der Zeit des europäischen Mittelalters vergleichen“ (4). An Geschichtscurricula aus Bayern wird jedoch allgemein kritisiert, dass sie Globalgeschichte lediglich am Rande behandeln, dafür aber „landesgeschichtliche Identitätsbildung“ priorisieren (vgl. Grewe 2016: 307).

Die Interviews: „Ein Stück Globalgeschichte unterbringen“

Sechs Interviewte – die Herausgeber B3 und B9, die Redakteurin B4 und der Redakteur B10 sowie die Autoren B1 und B7 – berichten von ihrer Arbeit an Schulbuchkapiteln, die sich an den obigen globalgeschichtlichen Lehrplanvorgaben orientieren. Das Interviewmaterial legt die Feststellung nahe, dass Lehrpläne und Schulbücher sich aus Perspektive der Produzent:innen in einem ambivalenten Wandlungsprozess befinden. Dies bezeichnet ein Interviewter als „endlose Debatte“ (3: 190) rund um Globalgeschichte. Auch wenn der Ausgang der Debatte noch aussteht, ist Globalgeschichte laut den Interviewten noch lange nicht das leitende Paradigma in Lehrplänen und Bildungsmedien, sie stellt keine „Bedrohung“ für den Vorrang des Nationalen dar. Das Muster, dass sich in den Aussagen der sechs Interviewten identifizieren lässt, kann wie folgt zusammengefasst werden:

Verflechtungsgeschichte ist zu begrüßen

Auf Ebene der Positionierungen befürworten die Interviewten Verflechtungsgeschichte ausnahmslos, auch wenn unterschiedlich energisch. Dabei bringen sie vor allem professionelle (fachwissenschaftliche, didaktische) Argumente ein, die dafür sprechen, dass Geschichtsunterricht und Bildungsmedien globalgeschichtlich ausgerichtet werden.

Die Redakteurin B4 beispielsweise lobt die Lehrplanmacher:innen in Baden-Württemberg für den Impuls, „alles so globalgeschichtlicher auf[zu]stellen“ (282).

Der Herausgeber B3 findet verflechtungsgeschichtliche Querschnitte im nordrhein-westfälischen Curriculum „ganz interessant“ (194). Produzent:innen würdigen es, dass die herkömmliche Strukturierung in neueren Lehrplänen aufgebrochen wird – der Autor B7 etwa begrüßt den im baden-württembergischen Lehrplan vorgesehenen „Imperien-Vergleich“ für den Impuls, „wegzukommen von der reinen Ereignisgeschichte und der reinen Chronologie“ (69). Schließlich schätzen Interviewte Verflechtungsgeschichte als zeitgemäß ein und als sinnvoll im Hinblick auf die Umsetzung geschichtsdidaktischer Prinzipien. Laut Redakteur B10 ist die Vorgabe in Bayern, „den Kontakt zwischen dem alten China und dem römischen Reich“ zu thematisieren, sowohl im Sinne der Multiperspektivität als auch „einer heute globaleren Sichtweise [...] wichtig“. Mittlerweile sei es „zu wenig“, nur „mit Marco Polo [...] den Kontakt zu dem Fernen Osten im Mittelalter darzustellen“ (86).

Lehrpläne ändern sich nur ‚kosmetisch‘

Gleichzeitig kritisieren Interviewte den curricularen Wandel in Richtung Globalgeschichte als oberflächlich. Nationalgeschichte bilde weiterhin das Herzstück des Unterrichts, wie der Herausgeber B3 sagt, während Globalgeschichte „keine sehr große“ Rolle spiele (190) oder nur „unzusammenhängend“ und „geschmäcklerisch“ untergebracht werde (82). Die Lehrplanrubrik „Was Menschen voneinander wussten...“ in Nordrhein-Westfalen sei zu „gewollt“ auf „Migration [...] ausgerichtet“, so der Autor B1 (86). Ähnlich seien Querschnitte mit verflechtungsgeschichtlichem Fokus „oben draufgesetzt“ bzw. „eine Add-on-Variante“ (ebd.).

Formulierungen wie „Fenster zur Welt“ in Baden-Württemberg offenbarten ‚gut gemeinte‘, aber im Kern weiterhin dichotomisierende und eurozentrische Sichtweisen. Der Herausgeber B3 kritisiert diese Überschrift als „sehr fragwürdige Formulierung“ (191), weil sie eine binäre Vorstellung beinhalte: „Wir sitzen im Haus und gucken raus und draußen sind die anderen. Also völlig daneben, finde ich“ (193). Diesen Eindruck teilt die Redakteurin B4. Die Überschrift habe etwas „Exotisches“ und fixiere den europäischen Blickwinkel als Ausgangspunkt der Weltbetrachtung. Themen, die es auch bisher in Lehrplänen gab, etwa „wirkliche Standardthemen wie der Islam“, erhielten zudem als „Fenster zur Welt“ ein artifizielles Etikett (282).

Globalgeschichte umzusetzen ist ‚schwierig‘

Insgesamt kritisieren die Interviewten also, dass der Wandel der Lehrpläne hin zu mehr Globalgeschichte ‚kosmetisch‘ und ‚künstlich‘ bleibt und Nationalgeschichte weiterhin dominiert. Gegenüber gehaltvollen globalgeschichtlichen Lehrplanvorgaben äußern sie sich aber *ebenfalls* zurückhaltend, wobei sie dann nicht auf der Ebene einer prinzipiellen, fachdidaktisch oder -wissenschaftlich begründeten Ablehnung, sondern pragmatisch argumentieren: Die Umsetzbarkeit im Bildungsmedium ist für sie diffizil bis unmöglich.

Auf praktischer Ebene schätzen *alle* hier zitierten Bildungsmedienmacher:innen die Umsetzung verflechtungsgeschichtlich ausgerichteter Curricula als herausfordernd ein. Insbesondere geben sie an, mit dem „Nullsummenspiel“ (Perlmutter 1997: 68; 77) der Bildungsmedienproduktion ‚Mühe zu haben‘. Das Dilemma umschreibt der Herausgeber B3, indem er sich rhetorisch fragt, was er aus dem Schulbuch „rausschmeißen“ solle, um „ein Stück Globalgeschichte [...] unter[z]u bringen“ (238). Auch Redakteurin B4 spricht die mühevoll umgesetzten Vorgaben an – genauer den Zeitrahmen von „maximal [...] einer Doppelstunde“ (277) pro „Fenster zur Welt“, der sich in entsprechend wenig Platz im gedruckten Schulbuch niederschlägt. Die Schwierigkeit ergibt sich für sie aus dem Spannungsverhältnis zwischen gegebenen Rahmenbedingungen und ihrem Anspruch, der Lehrplanvorgabe fachwissenschaftlich und didaktisch gerecht zu werden. Wenn „die ganze Kolonialgeschichte um 1500“ (282) im Lehrplan als *ein* „Fenster zur Welt“ vorgesehen ist, stößt dies laut B4 an die Grenzen der Machbarkeit.

Solange der Wandel hin zu Globalgeschichte in Lehrplänen also kein grundlegender ist, sehen sich Produzent:innen vor der widersprüchlichen Aufgabe, Globalgeschichte ‚unterzubringen‘ (wie B3 sagt) und gleichzeitig das nationale Paradigma mehr oder weniger unverändert weiter zu bedienen. Dies beschreiben sie als Paradox. ‚Das eine tun zu müssen (bzw. auch zu wollen), ohne das andere lassen zu dürfen‘ steht hier für eine starke externe Steuerung bei geringen eigenen Spielräumen.

Zu den ‚Herausforderungen‘ zählen die Interviewten aber auch die schwierige Übersetzbarkeit des Curriculums in ein ‚funktionierendes‘ Bildungsmedienkonzept (B1, B3) sowie die dürftige Quellenlage in zugänglichen Sprachen: Für den Redakteur B10 ist es schwierig, „andere Sichtweisen“ transparent zu machen, solange er keinen sprachlichen Zugang und folglich „keine große Affinität“ (86) für bestimmte Themen habe. Auch der Neuheitscharakter der globalgeschichtlichen Ansätze bereitet Produzent:innen „Schwierigkeiten“. Der Herausgeber B3 sagt über den ‚Imperien-Vergleich‘, dass man Derartiges im Verlag „noch nie [...] gehabt“ (48) habe. Der Autor B7 nennt den „Imperiums-Begriff“ im baden-württembergischen Lehrplan „Neuland“ (69) und sagt, dass der Fokus auf China, Russland und die Türkei Schulbuchmacher:innen „natürlich vor eine Herausforderung“ stelle. Die Verlage bräuchten jetzt „Experten für osmanische Geschichte, russische Geschichte“. Der Interviewte fragt rhetorisch, „also, wer kennt sich in chinesischer Geschichte aus?“. Als langjähriger Geschichtslehrer und Schulbuchautor könne er bei der russischen Geschichte des 20. Jahrhunderts zwar punktuell „mitreden“, sonst fehlten ihm aber die „Grundlagen“ (ebd.).¹³⁰

130 Ähnliches arbeitet Lars Müller in historischer Perspektive in Bezug auf die Herstellung von Schulbuchwissen zu Afrika heraus (vgl. 2021: 488).

Mitunter ist der Stoff, der verflechtungsgeschichtlich behandelt werden soll, völlig unbekannt. Der Herausgeber B9 unterstreicht mehrfach, dass er das Lehrplanthema „Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive“ in Nordrhein-Westfalen „durchaus interessant“ finde und prinzipiell befürworte, allerdings habe es ihm gleichzeitig „sehr Schwierigkeiten gemacht“, weil er davon „keine Ahnung“ (12) habe. Insbesondere die Arbeit an einem Vergleich von asiatischen und europäischen mittelalterlichen Weltkarten¹³¹ habe ihn „in große Not“ versetzt,

weil ich diese asiatischen Weltkarten gar nicht kannte, und es gibt zwar aus dem islamischen Raum durchaus Möglichkeiten, aber die sind relativ nah an den europäischen. Das war, glaube ich, nicht gemeint, sondern man wollte ganz nach Ostasien, nach China, Japan [geben], und das war ziemlich schwierig, das habe ich nicht so gerne gemacht (13).

In diesen Aussagen überrascht dreierlei. Erstens die geringe Expertise der Schulbuchmacher:innen in Sachen Globalgeschichte. In ihrer Ausbildung scheint Nationalgeschichte so weit der selbstverständliche Rahmen gewesen zu sein und die Perspektiven derart eurozentrisch, dass es manchen nach eigener Einschätzung an jeglichem Zugang zu verflechtungsgeschichtlichen oder außereuropäischen Themen fehlt. Die Produzent:innen deuten darauf hin, dass ein grundlegendes Umdenken auf allen Ebenen der Ausbildung nötig wäre, bevor ein globalgeschichtliches Paradigma den Weg in die Schule finden könne.

So kommt es – zweitens – dazu, dass Interviewte, die Globalgeschichte prinzipiell befürworten, als *Bildungsmedienmacher:innen* über den Wandel der Lehrpläne hin zu mehr Globalgeschichte nicht vollends erfreut sind. Insbesondere kritisieren sie auf Ebene der Praktikabilität die eingeschränkten Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, um diesen an sich begrüßenswerten Wandel umzusetzen.

Man muss ‚jonglieren‘

Aus Obigem ergibt sich – drittens –, dass Schulbuchmacher:innen manchmal das Novum umsetzen, indem sie sich am Gegebenen, „an der [Unterrichts-]Tradition“ (2: 126) und/oder an Präferenzen des Markts orientieren. Sie ‚spekulieren‘, indem sie innovative Lehrpläne möglichst zulassungswürdig und marktkonform auslegen (s. auch zweites empirisches Kapitel). Der Herausgeber B3 sagt, dass Redakteur:innen aus seinem Verlag „vielfach [...] in den Unterricht“ gehen und sich nach diesem richten, wenn es darum geht, „neue Dinge“ (46) aus Curricula in Bildungsmedien zu realisieren. Ein Beispiel dafür sei der „Imperien-Vergleich“ (48) aus Baden-Württemberg.

131 Der nordrhein-westfälische „Kernlehrplan für die Sekundarstufe II“ (2014) beinhaltet die „Darstellung der Germanen in römischer Perspektive“, „Migration am Beispiel des Ruhrgebiets im 19. und 20. Jahrhundert“ und „Mittelalterliche Weltbilder in Asien und Europa“ (23). Letzteres Thema wird u. a. an folgendem Kompetenzziel festgemacht: Schüler:innen „erklären mittelalterliche Weltbilder und die jeweilige Sicht auf das Fremde anhand von Weltkarten (Asien und Europa)“ (ebd.).

Fünf der sechs Interviewten sprechen ferner von Praktiken, die unter ‚Jonglieren‘ subsumiert werden können (s. ebenfalls das zweite empirische Kapitel). Sie drehen „Kurven“ (1: 88), um den verflechtungsgeschichtlichen Impuls des nordrhein-westfälischen Lehrplans umzusetzen und beschränken sich im ‚Imperien-Vergleich‘ in Baden-Württemberg auf „ein kleines Kapitel“, weil sie sich mehr als das fachlich nicht „zutrauen“ (7: 69). Sie gehen „ein bisschen anachronistisch vor“, um Globalgeschichte zu „konstruieren“ und trotz des Mangels an zugänglichen Quellen die bayerische Lehrplanvorgabe zu Rom und China zu erfüllen (10: 86). Weitere Interviewte machen lediglich „dann eben so Ausblicke“ auf außereuropäische Themen (3: 194) und fragen sich, „was schmeißt man raus“, angesichts der Tatsache, dass „man [...] Schulbücher nicht ewig dicker machen [kann]“ (ebd.: 190). Sie behandeln globale Verflechtungen nur „kurz“ und „unzusammenhängend“ (ebd.: 85). Auch „versuchen“ sie, mangels sprachlichen Zugangs zu Originalquellen, sich in englischsprachige Fachliteratur „irgendwie einzulesen“ (9: 15), was allerdings „sehr aufwendig“ sei und „relativ geringen Ertrag“ bringe (ebd.: 17).

Die Subsumierung dieser Praktiken unter ‚Jonglieren‘ soll nicht linear als Kritik am Handeln der Interviewten gedeutet werden: Sie ‚jonglieren‘ durchaus auch, um trotz eines als limitierend wahrgenommenen Rahmens Qualitätsstandards einzuhalten. Dass ein:e Schulbuchmacher:in darüber reflektiert, dass er:sie ‚wenig Ahnung‘ von einem Thema hat, bedeutet auch, dass die Person sich ihrer professionellen Verantwortung bewusst ist: Es ist eine intensive Dokumentation und viel didaktische Arbeit nötig, um einem neuen Thema gerecht zu werden (B7, B9) und um Prinzipien des historischen Lernens umzusetzen (B10). Interviewte wissen, dass komplexe Themen auf einer einzigen Doppelseite nicht angemessen aufbereitet werden können (B4). Sie wollen Lehrplanvorgaben nicht nur schematisch erfüllen, sondern ausreichend kontextualisieren (B3).

Interventionen bleiben punktuell

Um ihre Ziele zu verwirklichen, agieren Bildungsmedienmacher:innen mitunter ‚erfinderisch‘. Sie entwickeln methodische Lösungen, um die ‚neuen‘ Themen im Schulbuch zu behandeln, wie der Herausgeber B3 exemplifiziert: Angesichts der „grausam schlecht[en]“ (196) Quellenlage gehe er „auch mal auf die Ebene von Darstellungen“ (198). Er arbeite mit Comics und werfe im Schulbuch die Frage auf, „[w]ie werden im Nachhinein solche Kulturkontakte eigentlich dargestellt?“ und „wie tritt da Perspektivität in Erscheinung?“ (ebd.).

Auch gehen Interviewte über die Lehrplanbestimmungen hinaus, um einem Thema wie dem Imperialismus gerecht zu werden. So kritisiert die Redakteurin B4, dass baden-württembergische Lehrpläne das Kapitel „Imperialismus und Erster Weltkrieg“ als *ein* „Fenster zur Welt“ vorsehen, anhand dessen Schüler:innen „den Imperialismus am Beispiel Afrikas charakterisieren und bewerten“ sollen. Dieses komplexe Thema auf so knappem Raum zu behandeln ist laut B4 nicht machbar. Sie exklamiert: „Der ganze Imperialismus ist übrigens auch ein ‚Fenster zur Welt‘,

ne. Der ganze Imperialismus!“ Dann fügt sie hinzu: „Wir haben immerhin ein ganzes Kapitel dazu gemacht, was überhaupt nicht vorgesehen ist“ (284). Mit dieser Äußerung macht B4 deutlich, dass ihr Team mit der Lehrplanvorgabe flexibel umgegangen ist, um ein Mindestmaß an Qualität („immerhin“) zu erreichen.

Derart selbstbestimmte Vorgehensweisen bleiben eher Ausnahmen, wenn man das Gesamtmaterial betrachtet. Es dominiert die Praktik des ‚Jonglierens‘ hin zu einem ‚kleinsten gemeinsamen Nenner‘ unterschiedlicher bis konträrer Elemente. Die Interviewten signalisieren, dass sie sich der Bescheidenheit ihrer Ergebnisse bewusst sind: Sie nehmen ‚dürftige‘ Erträge in Kauf (B9), setzen Globalgeschichte exemplarisch, schlaglichtartig und ‚konstruiert‘ um (B10). Gleichzeitig erachten sie einen systemischen Wandel als zwingend notwendig, damit es nicht wie bisher bei ‚einem Stück Globalgeschichte im Schulbuch‘ (B3) bleibt.

Zwischenfazit

Dieses Unterkapitel hat Aussagen der Interviewten zu globalgeschichtlichen Lehrplanvorgaben analysiert. Die sechs zitierten Produzent:innen beschreiben einen Wandel der Lehrpläne und des Unterrichts in Richtung Globalgeschichte, gleichzeitig beobachten sie eine große Beharrungskraft des Nationalen (und auch des Europäischen bzw. Eurozentrischen). Sie schätzen die zum Zeitpunkt der Interviews gültigen Lehrpläne als ambivalent ein, da diese zwar verflechtungsgeschichtliche Elemente beinhalten, gleichzeitig Kulturalisierungen, Essenzialisierungen und/oder Eurozentrismus reproduzieren.

Die Interviewten befürworten ausnahmslos eine globalgeschichtliche Öffnung des Unterrichts und nennen viele fachliche und didaktische Argumente, die für eine solche sprechen, zudem positionieren sie sich kritisch gegenüber der herkömmlichen Rahmung und den expliziten Schließungstendenzen in bestimmten Curricula. Insgesamt beschreiben sie den curricularen Wandel hin zu Globalgeschichte als oberflächlich.

In Bezug auf die Umsetzung der Lehrpläne sprechen alle sechs Interviewte davon, ‚Mühe zu haben‘: Das ‚Nullsummenspiel‘ des zur Verfügung stehenden Platzes im Schulbuch ist eine der Hauptschwierigkeiten, denn Globalgeschichte kommt neu hinzu, Nationalgeschichte behält ihren Anteil so gut wie unverändert, und beides hinreichend qualitativ zu bedienen ist unmöglich. Zudem bemängeln die Interviewten, dass sie nicht über ausreichende Sprach- und Fachkenntnisse verfügen, um verflechtungsgeschichtliche Themen angemessen zu behandeln. Sie beschreiben zahlreiche Praktiken, die unter ‚Jonglieren‘ subsumiert werden können, und kritisieren die eigenen Ergebnisse als unzureichend. Selbst wenn die Interviewten mit den Rahmenbedingungen kreativ umgehen, stößt die Umsetzung von Globalgeschichte in Schulbüchern an systemische Grenzen, wie sie insistieren.

Auf Grundlage der hier analysierten Interviewausschnitte kann auch noch einmal über die Praktik des ‚Verkaufens‘ reflektiert werden. Das zweite empirische Ka-

pitel hatte in einem Sortierungsversuch von Produktionspraktiken die Beschäftigung der Interviewten mit Erwartungen und Bedarfen ihrer Zielgruppen vor allem als ‚Verkaufen‘ verdichtet. Dies ist eine verkürzte Perspektive, die dort der analytischen Übersichtlichkeit gedient hat, aber insgesamt nur in Bezug auf die Zielgruppe der Lehrkräfte gilt. Wenn Interviewte von Zielgruppen sprechen, haben sie zwar oftmals den Verkauf ihrer Produkte im Blick, erfüllen aber gleichzeitig ein Berufsethos gegenüber den Schüler:innen: Produzent:innen ‚versuchen‘ komplexe historische Themen schüler:innengerecht aufzubereiten und durch die Einhaltung geschichtsdidaktischer Prinzipien den Lernenden ein selbstständiges historisches Denken zu ermöglichen. Der Redakteur B10 etwa verwendet in der Interviewpassage zu Rom und China drei Mal die Formulierung ‚wir versuchen den Schüler:innen deutlich zu machen‘ (86). Dabei klingt das ‚Mühsame‘ an, aber auch die klare Zielsetzung, Schüler:innen verflechtungsgeschichtliche Themen greifbar zu präsentieren. Das Nachdenken über Zielgruppen erfolgt also sicherlich nicht (nur) durch eine wirtschaftsfokussierte Brille, sondern unter dem Aspekt fachlicher und didaktischer Qualität.

Die eben analysierten Interviewausschnitte werfen aber auch die Frage auf, welche Art von Adressat:innen Interviewte überhaupt vor Augen haben oder besser: was sie diesen zutrauen. Das Dilemma kristallisiert sich im Sprechen über die Komplexität von Globalgeschichte: „Imperien-Vergleiche“ seien „relativ elaboriert für die Sekundarstufe I“ (3: 48), Verflechtungsgeschichte sei zu schwierig für diese Altersgruppe (10: 86). Es ist prinzipiell zu fragen, inwiefern etwa erst Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe (also ein geringer Prozentsatz aller Schüler:innen) als fähig betrachtet werden, Globalgeschichte zu verstehen.

In den von mir geführten Gesprächen beschreiben Schulbuchmacher:innen jedenfalls das Vermitteln von Grundwissen als obligatorische Vorstufe zur Behandlung verflechtungsgeschichtlicher Inhalte. Dies ist sicherlich nicht allein *ihre* Sichtweise, sondern die dominierende Auffassung von Lernprogression überhaupt. Im „Kernlehrplan für das Gymnasium“ aus Nordrhein-Westfalen von 2007 zum Beispiel wird argumentiert, dass „eine hinreichende Betrachtung der Nationalgeschichte bedeutsam“ ist, „[u]m eine Selbstvergewisserung über die historischen Grundlagen des eigenen Gemeinwesens zu ermöglichen“ (23). Die europäische Perspektive sei „*darüber hinaus auch*“ zu berücksichtigen, und „*schließlich*“ müssten „zentrale Aspekte der Weltgeschichte aufgegriffen werden“ (ebd., Herv. C.C.). Die klare Hierarchisierung der drei Ebenen und der Fokus auf die Nation sind also curricular verankert. Dabei ist es nachvollziehbar, dass Geschichte zunächst in einem ‚kleineren‘ Rahmen gelernt werden muss, um dann ‚größere‘ Zusammenhänge verstehen zu können. Es überrascht aber, wie *die Nation* auch im Lehrplan automatisch als dieser ‚kleinere‘ Rahmen gehandelt wird, obwohl theoretisch Alternativen wie die

Region denkbar wären, die geografisch noch viel näher an der Lebenswelt der Lernenden liegen.¹³² Es ist also nicht nur für Schulbuchmacher:innen pragmatisch betrachtet ‚einfacher‘, das nationalgeschichtliche Paradigma weiter zu tradieren, sondern das nationalgeschichtliche Paradigma wird in manchen Lehrplänen priorisiert. Von einer umfassenden ‚nationalen Agenda‘ kann dabei nicht ausgegangen werden – aber auch nicht von einem paradigmatischen Wandel in Richtung Globalgeschichte. Es wirkt fast so, als würden die nationalen ‚Eliten‘ in den Ministerien ebenfalls ‚das eine tun, ohne das andere zu lassen‘.

Europäische Rahmungen

Im Folgenden analysiere ich Auszüge aus den Gesprächen mit der Redakteurin B4 und dem Redakteur B10. Ihre Aussagen sind zugleich konträr und ähnlich. Konträr sind die Lehrplanabschnitte, zu denen sie sich äußern: Während B4 über ein Curriculum spricht, das Nationales durch eine europäische Dimension auflockert (s. unten „Europa in der Zwischenkriegszeit“), bezieht sich B10 auf zwei Lehrpläne, die das nationale Paradigma explizit stützen (s. unten „Absolutismus“ und „Die Revolution von 1848/1849“). Ähnlich sind – überraschenderweise – die Ergebnisse der zwei Interviewten im Schulbuch.

Die Lehrpläne: Konträre Anforderungen

„Europa in der Zwischenkriegszeit“ (Baden-Württemberg)

Für die Jahrgangsstufen 7/8 sieht der „Bildungsplan des Gymnasiums“ aus Baden-Württemberg (2016) das Kapitel „Europa in der Zwischenkriegszeit – Durchbruch und Scheitern des demokratischen Verfassungsstaats“ (27) vor. Er formuliert das Ziel, dass Schüler:innen „das Spannungsfeld zwischen Diktatur und Demokratie in Europa charakterisieren sowie die Folgen für Deutschland analysieren und mit den Folgen für Frankreich vergleichen“ sollen. Somit erhält das Thema im Lehrplan eine europäische und vergleichende Rahmung.

„Absolutismus“ (Bayern)

Der „Fachlehrplan Gymnasium: Geschichte 7“ aus Bayern (o. J.) sieht den Lernbereich „Absolutismus und Barock“ (6–7) vor. Gemäß den Kompetenzvorgaben sollen Schüler:innen „am Beispiel des französischen Absolutismus [erkennen], dass

132 Wie im ersten empirischen Kapitel (Abschnitt „Besteht die Welt(geschichte)...“) gezeigt, ist diese Priorisierung auch in manchen Interviews gegeben, wenn Produzent:innen die nationale Geschichte im Vergleich zu außereuropäischen und globalen Geschichten hierarchisch höher (bzw. wichtiger) stufen.

diese Herrschaftsform Staat und Gesellschaft im Europa des 17. und 18. Jh. veränderte“ (6). Ferner sollen sie das Schloss von Versailles [analysieren]“, aber auch „anhand eines regionalen Beispiels aus Altbayern, Franken oder Schwaben die Rezeption des französischen Leitbilds in Deutschland [untersuchen]“ (ebd.). Zu den vorgesehenen Inhaltsfeldern zählt die „Neuordnung von Herrschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Militär am Beispiel Frankreichs“ (7).

„Die Revolution von 1848/1849“ (Bayern)

Der „Fachlehrplan Gymnasium: Geschichte 8“ aus Bayern (o. J.) sieht den Lernbereich „Einigkeit und Freiheit? Deutschland zwischen Restauration und Revolution“ (2–3) vor. Lernende sollen unter anderem „die historische Entwicklung in der Restaurations- und Revolutionszeit mithilfe der grundlegenden Daten *1815 Wiener Kongress, 1832 Hambacher Fest* und *1848/49 Revolution in Deutschland* [gliedern]“ (2, Herv. i. Orig.). Das Kapitel konzentriert sich auf Deutschland.

Die Interviews: Ähnliche Schulbuchergebnisse

Die Redakteurin B4 und der Redakteur B10 argumentieren insofern ähnlich, als beide eine über das Nationale hinausreichende Erweiterung von Lehrplänen und Schulbüchern begrüßen und den üblichen nationalen Fokus kritisieren. B4 befürwortet den europäisch ausgerichteten Lehrplan aus Baden-Württemberg, B10 lehnt die nationalgeschichtliche Engführung aus Bayern ab. Nichtsdestotrotz erreichen sie ähnliche Ergebnisse, in denen das nationale Paradigma erweitert, aber nicht grundlegend herausgefordert wird.

Die europäische Dimension beleuchten – aber...

Die Redakteurin B4 sagt im Interview, dass das Kapitel, das im baden-württembergischen Lehrplan heute „Europa in der Zwischenkriegszeit“ heißt, früher ausschließlich die Weimarer Republik, also Ereignisse im deutschen Raum, behandelt habe. Die Idee des aktuellen Lehrplans, „nicht mehr nur auf Deutschland [zu] gucken“, bezeichnet sie als „löblich“ (280). Allerdings gehe es im jetzigen Curriculum nur noch „ganz kurz“ um den „demokratischen Neuanfang“ und dessen „Scheitern“ im deutschen Raum. Zusätzlich zur deutschen Geschichte müsse man nun „überblicksartig“ auch noch einen Vergleich zu Frankreich behandeln (ebd.). Die Redakteurin scheint hier die Erweiterung additiv wahrzunehmen: Dadurch, dass der europäische Fokus hinzukommt, wird der frühere, nationale nicht abgelöst.

Der Redakteur B10 erwähnt den bayerischen Lehrplanabschnitt zur Revolution von 1848/1849 als Beispiel für eine nationale Rahmung, die er sehr kritisch sieht. Er positioniert sich befürwortend gegenüber europa- und globalgeschichtlichen Ansätzen. Die Lehrplanvorgaben aus Bayern seien jedoch eindeutig national. Sie hätten Auswirkungen auf seine Arbeit und würden zu Auslegungsdifferenzen in seinem Team führen:

[E]s gibt auch Ansätze in der Didaktik, die ich gut verstehen kann, dass man meint, im 21. Jahrhundert solle man auf alle Nationalgeschichtsschreibungen verzichten, zumindest die europäische und die globale Geschichte in den Vordergrund stellen. Bemerkenswerterweise habe ich zum Beispiel jetzt im Bildungsplan für Bayern beobachtet, dass man bis auf kleine Punkte der europäischen Geschichte und vielleicht kleine Punkte der Globalgeschichte die Nationalgeschichte in Bayern wieder großschreibt. Beispiel – für mich völlig unverständlich – „1848 – die deutsche Revolution“ wird tatsächlich als „deutsche Revolution“ thematisiert und nicht als europäisches Ereignis. Das widerspricht jeder wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema seit 15 Jahren. Aber es steht im Bildungsplan. Da ist der nächste Konflikt zwischen meinen Herausgebern und dem Autorenteam ja schon vorprogrammiert, weil ich sage, „also ansatzweise sollten wir doch bitteschön die europäische Dimension berücksichtigen, selbst wenn im Bildungsplan es definitiv heißt ‚1848 – die deutsche Revolution‘“ (88).

Mit der Aussage ‚aber es steht im Bildungsplan‘ macht der Interviewte einerseits deutlich, dass er sich als Schulbuchmacher an staatliche Auflagen halten muss, auch wenn er sie nicht befürwortet. Indem er von einem potenziellen Konflikt mit seinem Team spricht, zeigt er aber auch, dass der Lehrplan im Verlag unterschiedlich ausgelegt wird, dass also in Bezug auf die Interpretation der curricular vorgegebenen nationalen Rahmung kein Konsens besteht und Aushandlung denkbar ist. Er signalisiert, dass er die vorhandenen Spielräume zu nutzen bemüht ist.

Didaktik und Fachwissenschaft umsetzen – aber ...

Beide Interviewte berichten von Herausforderungen bei der Lehrplanumsetzung, und beide schätzen das, was sie in ihren Bildungsmedien angesichts dieser Herausforderungen realisieren, als unzureichend ein. Insbesondere sehen sie sich mit dem limitierten Platz im Schulbuch konfrontiert. Für die Redakteurin geht die europäische Dimension, die im Lehrplan ‚üblicherweise‘ zur nationalen Dimension hinzukommt, auf Kosten der didaktisch adressat:innengerechten Aufbereitung. Um der Komplexität der Vorgabe und dem Alter der Lernenden Rechnung zu tragen, reicht der Platz nicht aus. Auch der Redakteur, der sich in seiner Argumentation eher auf die Fachwissenschaft stützt, hat dieses ‚Nullsummenspiel‘ im Blick.

Die Redakteurin B4 unterstreicht im Laufe des Interviews vielfach, wie wichtig es ihr ist, Inhalte anschaulich aufzubereiten: Man müsse bedenken, dass Schüler:innen „keine Historiker“ (131) seien, deshalb solle man Bildungsmedien nicht „zu kompliziert [...], zu akademisch“ (163) verfassen. Man müsse „versuchen eigentlich immer [...] möglichst einfach“ (231) zu schreiben und „Texte so zu machen, dass [...] man sie [...] verstehen kann“ (236). Insgesamt müsse ein:e Bildungsmedienmacher:in „wirklich so dieses Anschauliche“ im Blick behalten, „bei den Schülern [...] bleiben“, und „wirklich [...] bedenken, wie alt die sind, was die eigentlich für Interessen mitbringen“ (292). In Bezug auf den Lehrplanabschnitt „Europa in der Zwischenkriegszeit“ stünden zwar „ganz tolle Quellen“ zur Verfügung, die gerade

diese Anschaulichkeit böten und das Thema im Schulbuch „plastisch“ (280) aufbereiten ließen – doch der Raum reiche nicht aus.

Der Redakteur B10 hingegen orientiert sich in seinem Bestreben, europäische Geschichte zu beleuchten, primär an der Fachwissenschaft. Auf dieser Grundlage argumentiert er, dass die Merkmale des Absolutismus nur im Rahmen eines Vergleichs – und nicht im nationalen Rahmen – „deutlicher“ (61) würden. Er räumt ein, dass der zur Verfügung stehende Platz im Schulbuch gegen eine umfassende Behandlung des Themas spreche. Auch sieht er ein, dass es über die Kompetenzziele des Lehrplans hinausgehen würde, wenn die Quellenauswahl im Schulbuch „nicht nur [...] Frankreich“ berücksichtigte, sondern auch „englischen Absolutismus oder die absolutistischen Ordnungen im römischen Reich deutscher Nation“. Diese Erweiterung sei aber fachwissenschaftlich „plausibel“, wie er insistiert. In der Teambesprechung könne man ihm entgegenen: „[D]as intendiert [...] der Lehrplan so nicht. (...) Es reicht, wenn wir das eine machen“ (ebd.) – womit das Team eine wortnahe, ‚nationale‘ Lektüre des Curriculums favorisieren würde. Er jedoch setze sich – gestützt auf die Fachwissenschaft – für eine breitere Kontextualisierung ein. Derartige Kontroversen, bei denen die Beteiligten „eine unterschiedliche Denke“ zeigten, kämen im Produktionsprozess öfter vor, so B10.

Aushandeln – aber ...

Was die konkrete Umsetzung der Lehrplanvorgaben angeht, gibt es einen feinen Unterschied zwischen den zwei Interviews. Die Redakteurin B4 ‚jongliert‘, um die europäische Perspektive des Lehrplans überhaupt umsetzen zu können. Der Redakteur B10 hingegen ‚handelt aus‘, um eine im Lehrplan nicht vorhandene europäische Perspektive hinzuzufügen. Interessant ist aber zunächst die Art und Weise, wie die Interviewten den Lehrplan lesen:

Die Redakteurin betont (an einer anderen Stelle im Interview), dass das Schulbuch curricular vorgegebene Begriffe stets kontextualisieren und „einbinden“ (153) müsse. Insofern sei es „immer auch ein bisschen Auslegung dabei, wenn man so einen Lehrplan vor sich hat, dass man überlegt: Ja, was wollen die [Lehrplanmacher:innen] denn eigentlich?“ (153). Beim deutsch-französischen Vergleich habe sie sich gefragt, „[i]st das wirklich so gemeint? Sollen die Schüler in einer achten Klasse jetzt sich wirklich so ausführlich mit all diesen Punkten befassen?“ (155). Auf der Suche nach einer Antwort habe sie sich am Prinzip orientiert, dass das Schulbuch stets adressat:innengerecht sein müsse, auch wenn es komplexe Sachverhalte vermittele. Dementsprechend liest die Redakteurin den Lehrplan so, dass der vorgeschriebene, anspruchsvolle Vergleich im Schulbuch stets im Rahmen der Anschaulichkeit zu gestalten sei. Angesichts des Platzmangels sei sie jedoch in diesem konkreten Fall gezwungen gewesen, sich auf wenige Quellen zu beschränken und habe die Anschaulichkeit etwas eingedämpft. Zwangsläufig sei das Ergebnis „sehr abstrakt“ und dadurch „überfrachtet“ (280), obwohl die europäische Erweiterung im Lehrplan an sich einen ‚loblichen‘ Ansatz darstelle.

Im Gespräch mit dem Redakteur B10 nehmen die Auslegung von Lehrplänen, aber auch Kontroversen bei der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen vergleichsweise viel Raum ein. Berücksichtigt man, dass Schulbuchmacher:innen oftmals ‚harmonieren‘ (s. zweites empirisches Kapitel und Forschungsstand 2), sticht Letzteres als Besonderheit hervor.

Als ich ihn frage, inwiefern zwischen Redakteur:innen, Herausgeber:innen und Autor:innen kontrovers diskutiert werde, sagt er, dass es in seinem Team „durchaus sehr kontroverse Diskussionen um die beste Lösung“ (57) gebe, was sich an vielen Stellen im Arbeitsprozess zeige. Er halte diese Auseinandersetzungen für „sehr hilfreich“ – es sei lediglich eine „Frage des Stils“, wie man sie ausführe. Man müsse in der Produktion stets „ergebnisorientiert arbeiten“ und „immer einen Kompromiss“ finden, so B10. Er selbst bemühe sich um Kompromisse, die „alle Verantwortliche[n] tragen können“, wobei „jeder seine Verbeugungen“ (57) machen müsse. Hier fällt auf, dass der Interviewte ‚Kompromiss‘ nicht als Bürde wertet, sondern als Spezifikum der Arbeit an Bildungsmedien beschreibt und nutzt.

Beim Absolutismus-Beispiel, fährt der Redakteur fort, könne man entweder strikt den im Lehrplan verankerten kompetenzorientierten Zugriff umsetzen und sich auf das Beispiel Frankreichs beschränken oder aber die „historischen Sachverhalte“ priorisieren und den Absolutismus europäisch kontextualisieren. Diese Entscheidung mache sich wiederum in der Auswahl der Quellen für die Schulbuchkapitel bemerkbar und führe möglicherweise zu Auseinandersetzungen im Team, die man gemeinsam und ergebnisorientiert lösen müsse (61).

Auch den Lehrplanabschnitt zur Revolution von 1848/1849 fasst der Interviewte nicht nur als Limitierung auf, sondern als Rahmen für eine produktive Aushandlung, die man ‚diplomatisch‘ nennen kann. Ich frage ihn spekulativ, was geschehen würde, wenn er *seine* Sicht innerhalb des Teams durchsetze – wenn er also die Revolution nicht wie im Lehrplan vorgegeben ausschließlich ‚deutsch‘, sondern auch ‚europäisch‘ rahmte. Darauf antwortet er schlicht, dass es womöglich in seinem Team, spätestens jedoch im Rahmen der Zulassung „Ärger geben“ könne (90). Allerdings seien derartige Situationen stets „abhängig [...] davon, wie man das einbettet und wie geschickt man das macht“ – sie seien also eine Frage der Aushandlung. Die Gutachten könnten durchaus kritisch ausfallen: „[F]ür den einen [Gutachter] wird es dann zu wenig sein, und für den anderen wird es nur halbherzig sein, und für den dritten ist es nicht lehrplankonform“. Trotzdem habe ihn das „Problem der Zulassung [...] nie daran gehindert, Dinge mal auszuprobieren“, unterstreicht B10. Wichtig sei es, gegenüber den Gutachter:innen die eigenen Entscheidungen „plausibel [zu] begründen“ (ebd.).

Aus diesen Interviewpassagen geht also Beachtliches hervor: Nicht nur ‚der Staat‘ (in Gestalt von Lehrplänen und Gutachten) übt einen (hegemonialen) Einfluss auf Schulbuchmacher:innen aus, sondern auch Schulbuchmacher:innen können ‚den Staat‘ (minimalistisch) beeinflussen. Indem B10 seine Positionen gegenüber den Gutachter:innen ‚plausibel‘ darstellt, ‚versucht‘ er deren Positionen zu modellieren.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs kommt der Redakteur dann auf die konkrete Umsetzbarkeit seiner Ideen zu sprechen und insistiert, dass er sich der limitierten Möglichkeiten (zur Verfügung stehende Seitenanzahl versus Komplexität der Themen) bewusst sei. Trotzdem sei es ihm wichtig und es sei auch praktisch machbar, „zumindest an zwei Stellen deutlich [zu] machen, dass die Revolution von 1848/49 eingebunden ist in ein europäisches Mächtesystem“ und dass „die sozialen und politischen Probleme“ auch „in Italien, Ungarn [...] zu Aufständen geführt haben“ (ebd.). Man könne mittels einer Europakarte punktuell „signalisieren“ (92) und „dem Schüler deutlich mache[n], das ist kein Ereignis, dass jetzt nur im März 1848 von Mannheim bis Berlin stattgefunden hat“ (90). Oftmals seien es „nur kleine Winkel“, die man zur Verfügung habe, aber mit ihnen könne man „auf diese europäische Dimension hinweisen“ (ebd.).

Diese Praktik des ‚diplomatischen Aushandelns‘ zieht sich durch das gesamte Gespräch mit B10. Schon zu Beginn des Interviews (Interviewabschnitt 27–30) beschreibt er sich explizit in einer Vermittlerposition: „Wir müssen als Redakteure die Balance halten zwischen den Autoreninteressen, den Verlagsinteressen und den Vorgaben, die durch Bildungspläne entstehen, das heißt, wir stehen immer zwischen den Stühlen“. Diese Aussage spiegelt den Forschungsstand wider, der Redakteur:innen oftmals als ‚Kompromissfinder:innen‘ beschreibt. Doch die Redakteursarbeit geht genauer betrachtet weit über die ‚Kompromissfindung‘ (über das ‚Jonglieren‘) hinaus; Redakteur:innen leisten aus der Mittlerposition heraus spezifische Beiträge zum Schulbuchwissen.

Dem diplomatischen Duktus folgend, fügt B10 hinzu, dass Redakteur:innen sich für ihre Arbeit „Verbündete [suchen], naheliegend bei den Autorinnen und Autoren“. Gemeinsam könne man, insbesondere wenn die Zusammenarbeit „gut“ sei, „gegenüber den Verlegern, [...] den Geschäftsführern des Verlages, das meiste gemeinsam durchsetzen, wenn wir ein klares Konzept entwickeln und klare Forderungen stellen, was wir in dem geplanten Buch verwirklichen wollen“. Aus Sicht des Verlages gebe es nur wenige Kriterien, die unverhandelbar seien, allen voran den Erscheinungstermin. Abgesehen davon könne man Spielräume schaffen.

Diese Passagen kann man dem Bericht von Steve Forman (2005), den ich im Forschungsstand 2 zitiert habe, gegenüberstellen. Der US-amerikanische Geschichtsredakteur zeigt, dass Redakteur:innen die Positionen von Autor:innen, aber auch den Markt formen können (vgl. 1400). Er nimmt diskursiv eine Position ‚nah am Verlag‘ ein und beeinflusst von dort aus sowohl die Autor:innen als auch den Markt. Demgegenüber berichtet der von mir interviewte Redakteur davon, nicht nur die Positionen seines Teams, sondern auch jene der Gutachter:innen *und* jene des Verlages selbst zu formen. B10 positioniert sich dabei ‚nah an der Fachwissenschaft‘, um Positionen seiner Kolleg:innen, der Zulassungskommission und der Verlagsleitung zu formen. Hierfür agiert er selbständig oder bildet ‚Allianzen‘ mit Autor:innen. Redakteur:innen sind also sicherlich nicht nur bestrebt „not to offend anyone“ (Perlmutter 1997: 76) und vertreten nicht nur Positionen, die mit denen

‚des Verlags‘ übereinstimmen, sondern können gleichzeitig aus ihrer professionellen Stellung ‚zwischen den Stühlen‘ den Diskurs besonders vielfältig verschieben.

Zwischenfazit

Dieses Unterkapitel hat gezeigt, wie *divergierende* Lehrpläne – der eine europäisch, der andere national ausgerichtet – zu *ähnlichen* Bildungsmedien führen, in denen auf die europäische Dimension historischer Ereignisse lediglich ‚abstrakt‘ (B4) oder in ‚kleinen Winkeln‘ (B10) hingewiesen wird. Obwohl die Lehrpläne also gegensätzlich ausgerichtet sind, münden sie beide in relativ ‚nationalen‘ Schulbuchprodukten. Dies ist in zwei Hinsichten beachtenswert: Erstens wirft es die Frage auf, welchen Einfluss Lehrpläne und deren ‚europäische Öffnung‘ auf Schulbuchwissen überhaupt haben. Zweitens wirft es die Frage auf, wie es dazu kommt, dass Nation im Schulbuchwissen eine derart zähe Größe darstellt.

Zunächst sind die ‚konträren‘ Schwerpunkte in den Lehrplänen selbst bemerkenswert. Der eine Lehrplan erweitert ein traditionellerweise national gerahmtes Thema hin zu einer europäischen Dimension. Der andere vollzieht eine Bewegung in die ‚entgegengesetzte‘ Richtung, hin zu nationaler Schließung. Dass die Gewichtung von Nation und Pluralisierung auf bildungspolitischer Ebene nicht gesetzt, sondern kontrovers ist, wird hier somit noch einmal deutlich. Es kann eben keineswegs davon ausgegangen werden, dass der Wandel hin zu mehr Pluralisierung im Bildungssystem auf Konsens beruht, aber auch nicht davon, dass es eine einheitliche ‚Agenda der Eliten‘ in Richtung nationaler Schließung gibt.

Auf Ebene der praktischen Umsetzung in Schulbüchern bleibt die ‚europäische Erweiterung‘ an der Oberfläche (wie schon die Globalgeschichte im vorherigen Unterkapitel). Dies liegt, wie die Interviewten andeuten, an systemischen Rahmenbedingungen. Der ‚europäische‘ Lehrplan weitet die nationalgeschichtliche Perspektive nominell zwar aus, passt die Gewichtung und/oder den vorgesehenen Platz (bzw. den Zeitrahmen) im Schulbuch aber nicht entsprechend an. Somit ‚zwingt‘ der Lehrplan die Produzent:innen, auf einer ‚abstrakten‘ Ebene zu bleiben oder ‚hält sie davon ab‘, den europäischen Vergleich umfassend zu behandeln (so B4). Der national ausgerichtete Lehrplan wiederum sieht von vornherein eben *keine* europäische Dimension vor und beschränkt den Horizont gezielt auf Nationales, womit die Möglichkeiten des Redakteurs B10 streng begrenzt werden.

Dass ein explizit europäischer und ein explizit national ausgerichteter Lehrplan in ähnlichen Schulbuch-Ergebnissen münden, lässt es jedenfalls als fraglich erscheinen, inwiefern Lehrpläne überhaupt eine derart machtvolle Auswirkung auf Bildungsmedien haben, wie dies allgemein in den Nationalism Studies angenommen wird. Vielmehr scheint es so zu sein, dass ‚der Staat‘ für die Konstruktion von Nation und Pluralisierung im Schulbuch ein wichtiges steuerndes Element ist, aber eben nur *eins von vielen*.

Bemerkenswert aus Perspektive meiner Forschungsfrage sind die Positionierungen und Praktiken des Redakteurs B10. An seinem Beispiel lässt sich dreierlei zeigen: Zum einen wird hier deutlich, wie nicht nur ‚der Staat‘ die Arbeit der Bildungsmedienproduzent:innen steuert, sondern auch Schulbuchmacher:innen auf staatliche Instanzen (vereinzelte und in begrenztem Maße) Einfluss nehmen können. Indem er bei Aushandlungen um Nation und Pluralisierung die Positionen der Gutachter:innen zu beeinflussen versucht, entkräftet der Redakteur die ‚elite manipulation‘ (vgl. Fox/Miller-Idriss 2008: 554) und antwortet darauf mit einer ‚manipulation of elites‘.

Zweitens ist die Machtposition des Redakteurs im Verlag aus Perspektive der Bildungsmedienforschung interessant. Dass freie Autor:innen sich mit den Positionen des Verlags nicht identifizieren, kommt häufiger vor (s. den Abschnitt „Bildungsmedienproduzent:innen“ im Forschungsstand 2 sowie den Abschnitt „Interventionen“ im zweiten empirischen Kapitel). Dass jedoch ein fest angestellter Redakteur sich dem eigenen Verlag diskursiv gegenüberstellt und die Positionen der Geschäftsführung zu modellieren versucht, ist beachtenswert, auch wenn die Positionen der Geschäftsführung sicherlich nicht über Gebühr herausgefordert werden. ‚Das eine tun und das andere nicht lassen‘ steht hier für die spezifische Macht und die Spielräume, auf die Produzent:innen bei der Herstellung von Schulbuchwissen (manchmal) zurückgreifen (können). Um ein Argument von Felicitas Macgilchrist zu erweitern: Der Redakteur ist zwar nicht *der* Knotenpunkt, der *den* Wandel in Bildungsmedien durchsetzt, aber indem er unterschiedliche ‚Allianzen‘ formiert und diskursverschiebend agiert, verhilft er bestimmten Strängen des Wandels, in eine gewünschte Richtung zu verlaufen (vgl. 2017: 45), selbst wenn die produktionspragmatischen Rahmenbedingungen nicht erschüttert werden.

Drittens – und migrationspädagogisch relevant – gelangt Pluralisierung auch hier nicht paradigmatisch ins Schulbuch, sondern eher diskret und unauffällig, sozusagen ‚an Rahmenbedingungen vorbei‘ (wie bereits oben, s. Globalgeschichte). Die Implikationen dieser Feststellung sind ambivalent: Einerseits zeigt sie, dass Verschiebungen des Diskurses in Richtung Pluralisierung mitunter vom Engagement Einzelner abhängig sind. Andererseits weist sie nach, dass Einzelne einen machtvollen Diskurs in gewissem Maße mitgestalten können. Doch auch wenn Einzelne einen Unterschied machen, verändern sie ‚das System‘ nicht: Das Nationale wird weiterpriorisiert und individuelles Engagement reicht sicherlich nicht aus, um paradigmatisch ‚plurale‘ Bildungsmedien zu realisieren.¹³³

133 Dass der Redakteur B10 sich bemüht, eine europäische Dimension einzubringen, begründet er, wie gezeigt, stets fachwissenschaftlich: Wenn man die neuere Geschichtswissenschaft ernst nimmt, kann man die Revolution von 1848/1849 nicht nur ‚national‘ aufbereiten. Doch der Interviewte äußert sich auch allgemein, professionell wie privat, als entschiedener Kritiker der nationalen Schließung. Die national ausgerichteten Lehrpläne empören ihn (88); er plädiert dafür, die Heterogenität der Lernenden in Schulbüchern widerzuspiegeln, ganz gleich, ob Lehrpläne dazu Vorgaben machen (20); er spricht sich dafür aus, dass politische Nationalismen der Gegenwart im Geschichts- und

Migrationsgeschichte

Im Folgenden analysiere ich Auszüge aus den Gesprächen mit dem Abteilungsleiter B16, dem Herausgeber B9 und dem Autor B6, die über ihre Arbeit an Schulbuchkapiteln zum Thema Migrationsgeschichte sprechen. Während die vorherigen zwei Unterkapitel gezeigt haben, wie Globalgeschichte und europäische Geschichte ‚am Rande‘ in Bildungsmedien gelangen und keine ‚eindeutige‘ global- oder nationalgeschichtliche ‚Agenda‘ der Lehrplanmacher:innen erkennbar ist, untersuche ich nun ergänzend das, was als ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ bezeichnet werden kann.

Die Argumentationsmuster in den drei Interviews sind schnell zusammengefasst: Die Produzenten nehmen Migration als kontroverses Thema wahr, mit dem sie in Schulbüchern taktvoll umgehen müssen: Für den Autor B6 ist es ein „relativ heikles Eisen“, der Abteilungsleiter B16 bezeichnet es als „sensibles Thema“, während der Herausgeber B9 von „Schwierigkeiten“ damit berichtet. Gleichzeitig nehmen alle drei Gesprächspartner einen Wandel des Migrationsdiskurses zur Kenntnis. Dieser äußert sich darin, dass neuerdings auch ein ‚positives‘ Bild von Migration in Schulbüchern erwartet wird: Migration wird zum *Mainstream*.

Bei der konkreten Arbeit am Thema Migration orientieren sich die Interviewten laut eigener Aussage primär an geschichtsdidaktischen Prinzipien. Sie haben aber auch Erwartungen der Adressat:innen, Entwicklungen auf dem Markt, Debatten in der Öffentlichkeit im Blick.¹³⁴

Der Abteilungsleiter und der Herausgeber beschreiben sodann Praktiken, die als ‚Mitgehen mit dem *Mainstream*‘ bezeichnet werden können. Sie sprechen davon, wie sie im Schulbuch die ‚positiven‘ Seiten von Migration beleuchten. Genauer betrachtet zeigt sich im Material, dass dieses ‚Mitgehen‘ gleichzeitig ein ‚Mitproduzieren‘ des Diskurses darstellt: Die Interviewten *spiegeln* nicht nur den öffentlichen Diskurs, sie *stärken* den Trend mit ihren Impulsen. Mit Daniel Wrana gesprochen vertreten sie „eine bereits vorgängig existente, von anderen geprägte Auffassung“ (2015: 123), sie tun dies aber nicht ‚passiv‘.

nicht nur im Politikschulbuch thematisiert werden (110); und er ist der Ansicht, dass eine „globalere Sichtweise“ auf Geschichte „heute“ zeitgemäß ist (86). Freilich können hier keine kausalen Schlüsse von den Positionierungen des Redakteurs zu den Inhalten seiner Schulbücher gezogen werden. Nichtsdestotrotz erklären nicht nur seine professionellen Argumente, sondern auch seine sonstigen Positionierungen in gewissem Maße den energischen Einsatz für eine Perspektive, die über das Nationale hinausreicht. Kontrafaktisch könnte man hier fragen, was geschähe, wenn der ‚nationale‘ Lehrplan von einem Redakteur ausgelegt würde, der der europäischen Perspektive gleichgültig oder abweisend gegenübersteht. Wahrscheinlich würde sich das Schulbuch dann an die vom Lehrplan intendierte nationale Schließung halten oder diese erweitern.

134 In den Interviews lässt sich nicht abschließend identifizieren, ob die Interviewten das ‚Mainstreaming‘ vornehmlich im gesellschaftlichen Diskurs (Öffentlichkeit), im Markt (Zielgruppen) oder in der Bildungspolitik (vgl. KMK 2013, 2015, 2019) verorten. Häufiger sprechen sie aber über den Markt und die Gesellschaft (vgl. auch Herrmann 2017: 57).

Der Autor B6 hingegen stellt den Mainstream in Frage – insbesondere die un-differenzierte, idealisierende Art und Weise, wie mit dem Thema Migration bzw. Migrationsgeschichte in Schulbüchern umgegangen wird. In den drei Fällen lassen sich auch Ambivalenzen eines ‚Mainstreamings von Pluralisierung‘ aus migrationspädagogischer Perspektive aufzeigen.

„Migration als Chance darstellen“

Der Abteilungsleiter B16 verfügt über mehrjährige Berufserfahrung als Redakteur, übt aber zum Zeitpunkt des Interviews eine wirtschaftliche Funktion aus. Im Gespräch bezeichnet er die Darstellungen von Migration(sgeschichte) in Bildungsmedien als „sensibles Thema“ (37). Der öffentliche Umgang damit habe sich im Laufe der vergangenen Jahre jedoch auch „ein Stück weit verändert“ und zwar dahingehend, dass mittlerweile „das Thema Migration nicht [mehr] nur als Krise [zu] verstehen [ist], sondern auch als die Chance, die es ist“ (ebd.). Damit ordnet er den Migrationsdiskurs in eine binäre Matrix mit den Ausprägungen ‚Krise‘ und ‚Chance‘ ein, stellt einen Diskurswandel zugunsten einer ‚positiveren‘ Bewertung von Migration fest und positioniert sich demgegenüber befürwortend.

Auch innerhalb seines Verlags sei dieses Thema kontrovers bzw. ein „Diskussionspunkt“ wo man von Kolleg:innen „unterschiedliche Erfahrungsstände [...] mitbekommt“ (37). Doch die Art und Weise, wie darüber „gesprochen wird, hat sich tatsächlich verändert“ (43), unterstreicht der Interviewte. Eine Zäsur im Diskurs identifiziert er in der „gesellschaftspolitische[n] Situation des Jahres 2015“ (41), genauer im ‚Sommer der Migration‘ infolge des Kriegs in Syrien (vgl. Bock/Macdonald 2019: 25). Seither hätten Mitarbeiter:innen des Verlags den Diskurswandel verinnerlicht: „[W]ir [...] haben [...] gelernt, [...] besser und anders mit diesen Themen umzugehen“ (ebd.). Der Abteilungsleiter stellt also sowohl Kontroversität des Themas als auch Diskursverschiebung hin zu einem Mainstream fest.

Bezüglich des konkreten Umgangs mit dem Thema im Verlag spricht B16 nicht ‚nur‘ von einem Mitgehen, sondern vielmehr von einem Mitgestalten des Mainstreams. Er sagt, dass der Verlag (wörtlich „wir als Haus“) daran interessiert sei, „gerade den Chancencharakter [von Migration] auch gerne irgendwie zumindest dar[zustell]en“ (37). Damit signalisiert er, dass es eine institutionelle Bemühung in seinem Verlag gibt, die ‚positiven‘ Seiten von Migration zu betonen und den Trend im Diskurs zu unterstützen.

B16 bringt insofern einen Kontrast in die Stichprobe, als er dort der Einzige ist, der nicht an Inhalten der Schulbücher arbeitet, sondern unmittelbar an deren Verkauf.¹³⁵ Die Praktik des ‚Verkaufens‘ ist in diesem Interview prominent. Der Abteilungsleiter beschreibt die Verlage als „Wirtschaftsunternehmen“ (59) und „Arbeitgeber“, die Steuern zahlen und Mitarbeiter:innen beschäftigen, was allerdings nur möglich sei, wenn „ich [...] durch den Verkauf von Büchern mehr Umsatz erwirtschaftete, als ich investiert habe“. Dies sei eine große „Herausforderung“ (ebd.).

Interessanterweise stellt sich im Gespräch mit B16 heraus, dass er in seiner Eigenschaft als Leitungsperson *ohne* redaktionelle Zuständigkeit indirekt doch auch die *inhaltliche* Aufbereitung bestimmter Themen überwacht – und zwar insbesondere solcher Themen, die „gesellschaftspolitische Sensibilitäten“ (29) wecken. Das, was er als ‚sensible Themen‘ bezeichnet, nimmt viel Raum im Gespräch ein (Absätze 29, 31, 37, 45, 53, 115). Dazu zählt er neben Migration (und in Zusammenhang damit) auch die Darstellung von Religionen – „ganz explizit“ (53) die Darstellung des Judentums und des Islam. Der Interviewte unterstreicht, dass er die Umsetzung dieser Themen „nicht kontrolliere“, denn dies sei Aufgabe der Redakteur:innen. Aber die Schulbuchseiten, die sich mit kontroversen Aspekten befassten, kämen „zu mir nochmal auf den Tisch“. Gemeinsam mit den beteiligten Produzent:innen überlege er, „ob das zum Beispiel eine Seite ist, die nochmal an einen Experten geht“ (53). Er prüfe und beschließe also, inwiefern zusätzliche Ressourcen für die betreffende Seite mobilisiert werden.

Da er Migrations- und Religionsdarstellungen zu den umstrittenen Schulbuchinhalten zählt, frage ich B16 nach einem konkreteren Beispiel für seinen Umgang damit. Er antwortet, dass er generell überprüfe, „wie Akteure dargestellt werden“ und ob unterschiedliche Perspektiven der Involvierten im Sinne des Multiperspektivitätsprinzips „angemessen berücksichtigt“ werden, ob etwa

eine Form von Wertung, eine Form von Emotionalität in den Texten ist, die (...) unserem Anspruch zuwiderläuft, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung auch selbst bilden können. Also drängen wir sie mit einer bestimmten Seite in eine bestimmte Richtung? [...] Wenn das passieren würde, würde ich Einspruch erheben (55).

Der Abteilungsleiter sagt also, dass die ‚Qualitätskontrolle‘, die er leistet, primär an didaktischen Prinzipien orientiert ist und ‚Pluralität‘ auf Ebene der Lernenden-Urteile (vgl. Bergmann 2000; Lücke 2017) ermöglichen soll.

Er unterstreicht im weiteren Verlauf des Gesprächs aber auch, dass ein sprachliches Feingespür in der Schulbuchproduktion zunehmend an Bedeutung gewinne.

135 Seine Aufgabe im Verlag sei die „wirtschaftliche Steuerung“ von Bildungsmedienreihen. Er sei zuständig für die programmatische Ausrichtung und die Umsätze, mache die Wirtschaftlichkeitsprüfung von Produktfamilien und begleite die Entstehungsprozesse der Schulbücher im Hinblick auf Termin- und Kostenfragen (53).

Heute reichten manchmal „einzelne, kleine Worte“ aus, um historische Sachverhalte für eine bestimmte Gruppe in einem „falschen“ Licht erscheinen zu lassen. Ob „Mohammed aus Medina floh, oder ob er auswanderte, oder ob er ging, oder ob er ausgewiesen wurde“ – dies seien vielleicht in seiner eigenen Wahrnehmung „Feinheiten“, aber „für andere sind das ganz wichtige Aspekte, und diese wichtigen Aspekte müssen wir dann von Experten abklären lassen“ (57). Hier spricht der Interviewte nicht mehr ‚nur‘ von Didaktik, sondern von Wandel in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Pluralisierung wird für ihn auch darin manifest, dass gesellschaftliche Gruppen auf die Wortwahl und die Darstellung ‚ihrer‘ Geschichten in Schulbüchern aufmerksamer blicken. Ihre Stimme wird zudem relevant(er).

Die Praktik, die der Interviewte hier insgesamt schildert, ist das Kontrollieren der Schulbuchqualität unter dem Aspekt der Differenzgerechtigkeit. Er überprüft die Einhaltung von Prinzipien der Didaktik, überprüft auch die sprachliche und inhaltliche Präzision der kontroversen Schulbuchseiten und versetzt sich in die Position jener Menschen, deren Geschichten wiedergegeben werden.

Anschließend trifft der Abteilungsleiter eine Aussage, die es dieser Studie erlaubt, zusätzliche Stränge in die Analyse einzuflechten. Die Qualitätsprüfung ist B16 zufolge dann *besonders* wichtig, wenn „wir das Gefühl haben, dass hier vielleicht ein Fallstrick für uns lauern könnte“ (57). Mit dem Wort ‚Fallstrick‘ verweist er nun vermutlich auf kritische Reaktionen der Öffentlichkeit und der Zielgruppen, die für den Verkauf der Produkte relevant sind. Er scheint zu sagen: Auf uns (als Verlag) lauert verkaufsrelevant der Fallstrick der kritischen Rückmeldung aus der sich pluralisierenden Öffentlichkeit, wenn wir minoritäre Perspektiven nicht hinreichend berücksichtigen. Diese Reaktionen des Publikums werden im Verlag also nicht nur im Nachhinein evaluiert, sondern im Vorfeld sorgfältig antizipiert.

An dieser Stelle begegnen sich also im Interview die Einhaltung des didaktischen Multiperspektivitätsprinzips, die Qualitätsprüfung unter (post-)migrationsgesellschaftlichem Aspekt, das Mitgehen mit dem ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ und der Verkauf. Dies stützt das Argument von Felicitas Macgilchrist, dass Wandel dann stattfindet, wenn mehrere Stränge gleichzeitig in eine bestimmte Richtung verlaufen (vgl. 2017: 45).

Die Stränge in diesen Passagen verlaufen also in Richtung Pluralisierung. Doch abschließend soll auch ein Spannungsmoment darin thematisiert werden. Laut B16 dürfen Schüler:innen durch die Bildungsmedieninhalte einerseits nicht „in eine bestimmte Richtung gedrängt“ (55) werden, andererseits ist der Verlag bestrebt, „gerade den Chancencharakter [von Migration] auch gerne irgendwie zumindest dar[zustell]en“ (37). Diese zwei Aussagen widersprechen sich nicht, stehen aber in einem Spannungsverhältnis. Man könnte resümieren, dass die erste Aussage sich auf historische Themen bezieht, bei denen Produzent:innen im Sinne der Didaktik keine Deutung vorgeben dürfen, während die andere Aussage sich auf die ausgewogene Wiedergabe eines Themas bezieht, das neben als problematisch erachteten Facetten auch Chancencharakter hat. Doch selbst wenn die Bemühung, den Chan-

chencharakter von Migration ‚zumindest darzustellen‘, die Schüler:innen nicht explizit ‚in eine bestimmte Richtung drängt‘, stellt sie doch in einer subtilen Art und Weise eine gezielt vollzogene Positionierung dar. Die Aussage, dass der Verlag ‚gerade den Chancencharakter von Migration gerne irgendwie zumindest dargestellt haben möchte‘ zeigt zum einen, dass der Verlag laut B16 Pluralisierung ‚gerne‘ mitträgt, sich also *mitengagiert*; und zum anderen, dass dieses Engagement das ‚Mindeste‘ ist, also eigentlich *noch mehr* erstrebenswert wäre.

„Das gute Ende stärker machen“

Der Herausgeber B9 berichtet von der Arbeit an einem Längsschnitt zum Thema Migrationsgeschichte in einem Schulbuch für Berlin-Brandenburg. Er bezieht sich dabei auf den „Rahmenlehrplan Teil C – Geschichte – Jahrgangsstufen 7–10“ (2015). Hier ist das Kapitel „Migration und Bevölkerung“ im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund (Geografie, Geschichte, Politische Bildung) in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 vorgesehen. Wie der Interviewte im Gespräch hervorhebt, betreffen alle migrationsbezogenen Inhalte, die der Lehrplan für den Bereich Geschichte vorschlägt, die vormoderne Zeit. Er spricht – ähnlich wie der Abteilungsleiter B16 – über Praktiken, die das ‚Mitgehen mit dem Mainstream‘ illustrieren. Und ähnlich wie B16 konstruiert er eine binäre Matrix der Migrationsbewertung mit den Ausprägungen ‚positiv‘ und ‚negativ‘ (Interviewabschnitt 87–101).

Beim Längsschnitt über Migrationsgeschichte sei es für ihn eine Herausforderung gewesen, unter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben eine ausgewogene Darstellung zu realisieren, bei der wörtlich „positive“ wie „negative“ Aspekte angemessen beleuchtet werden. Der Lehrplan sei „ungeschickt gemacht“ gewesen, „weil er [...] Vorschläge [...] für Migrationsbewegungen [machte], die eigentlich alle irgendwie problematisch waren“, was „uns dann echt in Schwierigkeiten [brachte]“. Der Interviewte zählt zu den „problematischen“ Beispielen im Curriculum „die deutsche Ostsiedlung im Mittelalter“, „Brandenburger in Afrika“, „die Verschleppung von Afrikanern nach Amerika“ sowie „Indianer und Europäer“. Das einzige „positive Beispiel“ von Migration im Lehrplan sei die „Geschichte der Hugenotten“ gewesen. Der Umgang mit diesen Vorgaben war aus Sicht von B9 vor allem deshalb ‚mühevoll‘, weil er gleichzeitig den Lehrplan umsetzen musste und das Ungleichgewicht der ‚negativen‘ Bewertung von Migration kompensieren wollte.

Noch vor Beginn der konkreten Arbeit – so der Interviewte – habe er mit Kolleg:innen die Ausrichtung des Schulbuchkapitels festgelegt:

[W]ir wussten ja, wo das hingehen musste, [...] und wir hatten auch eine Autorin, die eigentlich perfekt dazu passte, (...) die hat das eigentlich auch so von ihrer ganzen (...) Persönlichkeit total gut widerspiegelt, was wir uns [...] vorgestellt haben.

Der Herausgeber präzisiert allerdings nicht, wer das ‚Wir‘ genau ist, das sich über die Kapitelausrichtung noch vor der Autor:innenrekrutierung Gedanken gemacht

hatte. Ähnlich wie der Redakteur B10 im vorherigen Unterkapitel bildet der Herausgeber B9 hier eine ‚Allianz‘, hinter der sich – so ist aus dem Kontext zu vermuten – er selbst und die Redaktion verstecken. Bemerkenswert ist dabei die Reihenfolge: erst Richtungsbeschluss, dann passende Autorin.¹³⁶

Die Autorin habe dann ausgerechnet das einzige ‚positive‘ Migrationsbeispiel aus dem Lehrplan – die Hugenottengeschichte – kritisch aufbrechen und mit Nuancen anreichern wollen. Sie habe zeigen wollen, „dass die Hugenotten, die ja immer so quasi als Mustermigranten [gelten], gar nicht so (...) unproblematisch“ waren, und habe deutlich machen wollen, dass eine von der Nachwelt als erfolgreich gewertete Migration nicht immer „positiv“ rezipiert wurde.

Im Rückblick sagt der Herausgeber, dass er dies überzeugend und „historisch nicht überraschend“ gefunden habe: Dass die Autorin eine pauschalisierend positive Darstellung der Hugenottenmigration ausdifferenzieren wollte, könne er fachwissenschaftlich wie didaktisch ohne Weiteres nachvollziehen. Allerdings habe er das Kapitel dann insgesamt als zu negativ empfunden (wörtlich: „nur noch problematische Migration“).

Es fällt dabei auf, wie der Interviewte stets innerhalb einer binären Matrix argumentiert: Er sei der Ansicht, dass „Migration [...] nicht immer nur gut“ sei und man „positive und negative Aspekte mit betrachten“ müsse, um „in dieser Frage ganz genau“ zu sein. Er setzt sich dafür ein, Migrationsgeschichte im Schulbuch ausgewogen darzustellen, indem ‚negative‘ Beispiele mit ‚positiven‘ kompensiert werden. Der Herausgeber argumentiert insgesamt fachwissenschaftlich-didaktisch, bleibt aber zugleich in einem Schema, in dem die Kehrseite von ‚positiv‘ eben ‚negativ‘ ist. Theoretisch wäre jedoch auch ein Ausbrechen aus dem Binären denkbar, wo Migration nicht bewertet werden muss, wo also die Kehrseite von ‚positiv/negativ‘ eben ‚normal‘ ist.

Die Frage, wie das Thema im Schulbuch ausgewogener behandelt werden könne, sei im Team ausgiebig besprochen worden, fährt der Herausgeber B9 fort: Man habe „lange drüber diskutiert, wie wir das irgendwie hinkriegen, dass das (...) noch [...] einigermaßen brauchbar aussieht“. Im Interview wird nicht deutlich, inwiefern das ‚brauchbare Ausschauen‘ des Kapitels sich nun allein auf die fachwissenschaftliche und didaktische Ausgewogenheit bezieht oder hier zusätzlich Zielgruppen und Öffentlichkeit mit ihren Erwartungen in den Blick genommen werden.

Die Lösung, die B9 dann im Gespräch beschreibt, ist, dass die ‚negativen‘ Aspekte des Migrationskapitels schließlich ‚geglättet‘ wurden:

Und dann haben wir das sozusagen ein bisschen umgemodelt, dass wir das gute Ende – sag ich mal in Anführungszeichen – noch ein bisschen stärker gemacht haben, um eben diese problematischen Anfänge wieder ein bisschen zu entschärfen, nicht? Weil das so ein

136 Zu Aushandlungen und Festlegungen einer Ausrichtung bei Hintergrundnarrationen im Schulbuch s. auch Chiriac (2024).

bisschen Schiefelage bekam, die weder die Lehrplanmacher noch wir, noch die Autoren wollten.

Der Interviewte handelt also als Korrektiv gegenüber einem einseitigen Lehrplan, der ‚negative‘ Beispiele von Migration überbetont. Ähnlich wie der Redakteur B10 im vorherigen Unterkapitel modelliert er somit die Positionen ‚des Staats‘, indem er die vom Curriculum vorgeschlagene Richtung leicht modifiziert. Er korrigiert aber auch einen Autor:innen-Beitrag, dem er zwar prinzipiell zustimmt, der aber das Kapitel als Ganzes in eine unerwünschte Richtung verschiebt. Obwohl der Interviewte es aus historischer Sicht ‚nicht überraschend‘ findet, dass Migration auch ‚Problematisches‘ impliziert, und obwohl er persönlich findet, dass ‚Migration nicht nur gut‘ ist, beschreibt er den Lehrplan und den Autor:innen-Beitrag als ‚zu negativ‘ und sieht sich veranlasst, das Schulbuchkapitel diesbezüglich zu entschärfen bzw. das ‚gute Ende stärker‘ zu machen. Welche Instanz die Maßstäbe setzt, an denen der Lehrplan und der Beitrag der Kollegin gemessen und als ‚zu negativ‘ empfunden werden, klärt B9 nicht auf. Da er aber die fachwissenschaftlich-didaktische und die persönliche Ebene ausschließt (wo er ‚negative‘ Aspekte als *nicht* überraschend beschreibt), liegt die Vermutung nahe, dass diese Instanz der Diskurs in der Öffentlichkeit sein könnte – und somit ‚der Mainstream‘.

Dabei bleibt der Interviewte stets in einer Dichotomie, in der Migration nicht der Normalfall ist, sondern ein Phänomen, das zur Debatte steht oder Bewertungen seitens Betrachtender heranzieht. Hier wird eine Position ‚außerhalb von Migration‘ geschaffen bzw. stabilisiert, von der aus Migration evaluiert wird. Dies ist nicht dem Interviewten als Individuum zuzuschreiben, sondern im Diskurs weit verbreitet und korreliert auch mit Problematisierungen und Positionierungen, die ich im ersten empirischen Kapitel analysiert habe. Es entsteht der Eindruck, dass gerade auch diese Position, von der aus Migration eine ‚positive‘ Bewertung erfährt, ein wichtiger Bestandteil des ‚Pluralisierungs-Mainstreams‘ ist (vgl. auch Ahmed 2012). Migration wird befürwortet und zum Mainstream gemacht, gleichzeitig wird die machtvolle befürwortende Instanz gestärkt und Migration bleibt subtil das „Objekt eines Blicks“ (so die Formulierung von Bärbel Völkel in einem anderen Kontext, vgl. 2021: 451).

„Auch mal provozieren“

Der Autor B6 antwortet auf meine Frage zu Kontroversen im Team, dass er „einen richtigen Streit“ noch nie erlebt habe. Grundsätzlich seien die Verlage, mit denen er zusammengearbeitet habe, „offen für Neues“ und würden das „Problem“ kennen, dass „Schulbücher aus ihrem eigenen Quark nicht so richtig rauskommen“. Wenn also ein:e Autor:in „neue Ideen“ einbringen wolle, seien Verlage „erstmal sehr aufgeschlossen“ (52).

Mit dieser Aussage betont der Autor nicht allein die Bereitschaft der Verlage, sich auf Innovationen einzulassen. Er macht auch deutlich, dass er eine Position

„außerhalb“ des Verlags einnimmt. Er spricht nicht von „wir als Haus“ (wie der Abteilungsleiter B16) oder einfach „wir“ (wie der Herausgeber B9).¹³⁷ Vielmehr stellt er sich dem Verlag oder den Verlagen *gegenüber*.¹³⁸ Diese ‚Außenposition‘, die er bezieht, erklärt möglicherweise seine Art, Dinge expliziter zu benennen, die seine Kolleg:innen mit Verlagsanbindung nur vorsichtig andeuten.

Allerdings gebe es „natürlich immer wieder Themen, die ein bisschen schwieriger sind“, räumt der Interviewte dann ein. Die „politische Ausrichtung“, die „das Ganze nun haben soll“, müsse man in diesen Fällen „so ein bisschen aushandeln“ und die Verlage seien diesbezüglich „ein bisschen vorsichtig“ (ebd.). B6 deutet hier an, dass eine bestimmte ‚Ausrichtung‘ kontroverser Kapitel in Verlagen durchaus gezielt diskutiert und wohl auch beschlossen wird. Vielleicht ist dies jene ‚Ausrichtung‘, die auch der Herausgeber B9 im vorherigen Unterkapitel noch vor der Autor:innenrekrutierung überlegt hatte.

Beispielsweise, sagt B6, sei das Thema Migration gesellschaftlich „ein relativ heikles Eisen“ und der Verlag erwarte von den Autor:innen in dieser Hinsicht Ausgewogenheit. „Der Verlag“ vertrete die Position, „da müssen wir wieder die Mitte treffen“ (52). Mit dem Adverb ‚wieder‘ signalisiert der Autor, dass der Verlag in der Regel diese Position des Ausgleichs sucht. ‚Die Mitte‘ kann als ‚der Mainstream‘ interpretiert werden.

Die Erwartung, dass bei ‚heiklen‘ Themen die ‚Mitte‘ zu treffen ist, erklärt sich der Interviewte dann vor allem mit wirtschaftlichen Interessen. Der Verlag habe Zielgruppen, Öffentlichkeit, Verkauf im Blick und wolle „die Gesellschaft“ mit dem angebotenen Migrationsbild nicht „verprellen“. Es solle ihm nicht „vorgeworfen“ werden, dass er „ultrarechts oder ultralinks“ sei, denn das „wäre natürlich ein PR-Desaster“. Als Autor müsse man also „irgendwie stromlinienförmig sein“ (ebd.).

Doch gerade das ‚Mitgehen mit dem Mainstream‘, das ‚Treffen der ‚Mitte‘ und die ‚Stromlinienförmigkeit‘ sind aus Sicht des Interviewten problematisch. Er sagt, dass Autor:innen gegenteilig „einen Akzent setzen [möchten], wenn einem bestimmte Dinge gegen den Strich gehen“ (ebd.).

Was er darunter genau versteht, illustriert B6 an mehreren Beispielen. So betrachtet er im Kontext der gesellschaftlichen Pluralisierung etwa das Thema mittelalterliche Kreuzzüge sowie die Darstellung der Beziehungen zwischen Christen, Juden und Muslimen als kontrovers. Wie bereits im zweiten empirischen Kapitel herausgearbeitet, lehnt er gängige Schulbuchdarstellungen als „unkritisch“ ab, wehrt sich gegen undifferenzierte Bilder eines friedlichen historischen Miteinanders und möchte „zu Fragen provozieren“ (52).

137 B9 berichtete von einer „Schieflage“, die „weder [...] die Lehrplanmacher, noch *nir*, noch die Autoren“ (92, Herv. C. C.) wollten. Daraus lässt sich schließen, dass das ‚Wir‘ weder für die Lehrplanmacher:innen noch für die Autor:innen steht, sondern für den Herausgeber und die Redaktion.
138 B6 spricht vom Verlag im Singular, spezifiziert aber nicht, ob es sich um einen bestimmten Verlag handelt oder um den Verlag als Institutionstypus.

Dies steht jedoch konträr oder zumindest im Spannungsverhältnis zur ‚Stromlinienförmigkeit‘, die seiner Ansicht nach von ihm erwartet wird. Die ‚Stromlinienförmigkeit‘ lässt sich anhand mehrerer Äußerungen von B6 irgendwo zwischen einem ‚positiven‘ Bild von Vielfalt und einem Vorrang christlich-europäischer Perspektiven vermuten. Einerseits besteht das ‚Mitgehen mit dem Mainstream‘ darin, dass der Verlag z. B. im Fall der andalusischen Geschichte von B6 erwartet, ein ‚positives‘ Bild von Vielfalt zu vermitteln. Damit ist der Autor nicht einverstanden, weil er es zu undifferenziert findet. Andererseits nimmt der Interviewte im Zeitstrahl-Beispiel (s. zweites empirisches Kapitel) die Normalisierung von Vielfalt ernst und stellt die christliche, islamische und jüdische Zeitrechnung visuell ‚gleichberechtigt‘ nebeneinander, was wiederum vom Verlag abgelehnt wird. Bei dem letztgenannten Beispiel meldet der Verlag zurück, dass er den Vorrang der christlichen Zeitrechnung stabilisiert wissen will. Er tut dies laut B6 aus wirtschaftlich-strategischen Gründen, im „vorausseilenden Gehorsam“ (57) gegenüber der Bildungsverwaltung.

Der Autor insistiert im Gespräch mit mir, dass er ‚einen Akzent setzen‘ möchte, dass Geschichte „ein Gesinnungsfach“ (52) ist. Er orientiert sich in seiner Arbeit also primär an Prinzipien der historisch-politischen Bildung. Er weiß, dass „Geschichtsunterricht als eine staatliche Veranstaltung [...] die mündigen Bürgerinnen und Bürger erziehen“ wolle und zwar „in einem moralischen Sinne“. Für ihn stelle sich aber die Frage,

[w]ie sehr möchte man Schülerinnen und Schüler an das Gängelband nehmen und sozusagen ihnen im Grunde gar nicht mehr so viel Spielraum geben, damit sie dann ja auch auf das richtige Ergebnis kommen? Oder inwieweit nimmt man sich zurück und stellt vielleicht auch mal provokante Fragen? (ebd.).

Sein Dilemma ist, inwiefern er als Autor mit der Hintergrundnarration seiner Kapitel Richtungshinweise hin zu einem ‚positiven‘ Bild von Vielfalt geben soll bzw. wie weit diese gehen sollen. Für ihn gehören derartige Aspekte zu den „Dinge[n], die man dann eben aushandeln muss“ (ebd.).

Zusammenführung

Das dritte empirische Kapitel hat sich noch einmal mit den zwei Forschungsfragen dieser Studie auseinandergesetzt und hat in den Blick genommen, wie Bildungsmedienmacher:innen Themen wie Globalgeschichte, europäische Geschichte und Migrationsgeschichte in Geschichtsschulbüchern gestalten.

Auf Grundlage des Materials kann gezeigt werden, dass die Interviewten einen Wandel im Geschichtsunterricht und den entsprechenden Curricula hin zu ‚mehr‘ Verflechtungsgeschichte wahrnehmen. Gleichzeitig bleibt dieser Wandel aus ihrer Sicht oberflächlich und ein Zusatzangebot zum größtenteils unverändert bleiben-

den nationalgeschichtlichen Kern. Analytisch kann in den Ausführungen der Interviewten insgesamt nicht, wie in der Nationalismusforschung angenommen, die Vorstellung identifiziert werden, *eine* ‚Elite‘ würde mittels Curricula *eine* relativ einheitliche ‚Agenda‘ in die Schulklassen senden. Vielmehr wäre die Frage näher zu verfolgen, wie einheitlich und wie machtvoll Lehrpläne überhaupt sind.

Auf Ebene der Positionierungen befürworten alle Interviewten die globalgeschichtliche Perspektive und kritisieren das nationale Paradigma. Auf Ebene der Praktiken sehen sie sich mit ambivalenten Vorgaben und systemischen Mängeln konfrontiert. Die Situation ist in ihrer Wahrnehmung dafür verantwortlich, dass sie ‚Mühe haben‘, viel ‚jonglieren‘, zwangsläufig ‚niedrigschwellig‘ ansetzen, Globalgeschichte nur punktuell umsetzen und insgesamt ‚wenig‘ erreichen. So kommt es dazu, dass sie Globalgeschichte gleichzeitig befürworten und mitunter ungerne – weil mühevoll – aufbereiten. Analytisch fasse ich dies nun unter die Formulierung ‚das eine tun wollen/müssen, das andere aber nicht lassen können/dürfen‘. Der Satz steht für eine starke externe Steuerung bei wenig eigener Autonomie.

In Bezug auf europäische Geschichte wiederholt sich das Muster: Die zwei sich hierzu äussernden Interviewten befürworten europäische Perspektiven und kritisieren eine Beschränkung auf das Nationale. Gleichzeitig haben auch sie ‚Mühe‘ beim Umsetzen der europäischen Geschichte und bemängeln insbesondere den limitierten Platz im Schulbuch sowie systemisch bedingte Grenzen.

Auffällig ist hier, dass die erwähnten Lehrplanauszüge konträr sind: Der eine Lehrplan führt eine europäisch erweiterte Perspektive anstelle einer strikt nationalen ein, der andere reduziert ein europäisches Ereignis gezielt auf eine nationale Rahmung. Bereits dies stützt den Eindruck, der schon in vorherigen Abschnitten entstand, dass der Wandel hin zu Pluralisierung auch auf Ebene der Bildungspolitik keineswegs eindeutig, sondern fragil und umstritten ist.

Bemerkenswert im Unterkapitel zu europäischen Rahmungen ist zudem, wie sich der Redakteur B10 für eine europäische Erweiterung im Schulbuch einsetzt, obwohl der Lehrplan explizit national ausgerichtet ist, und wie er mittels ‚Redaktionsdiplomatie‘ Spielräume aushandelt. Er ‚tut das eine (Pluralisierung), *obwohl* er eigentlich das andere (nationale Schließung) tun sollte‘. Dies zeigt zum einen, dass Bildungsmedienmacher:innen durchaus selbstständig Möglichkeiten schaffen, um Pluralisierung ‚trotz‘ systemischer Grenzen umzusetzen; zum anderen, dass diese systemischen Grenzen ausgeprägt sind und es manchmal bei punktuellen individuellen Interventionen bleibt.

Das abschließende Unterkapitel hat sich wiederum mit dem ‚Mainstreaming von Migration‘ befasst. Es hat die Beobachtung dreier Interviewter in den Blick genommen, dass Migration generell kontrovers diskutiert wird, gleichzeitig aber eine ‚positive‘ Darstellung dieses Themas erwartet wird. Die Interviewten spezifizieren nicht, ob die Erwartung primär von der Öffentlichkeit, dem Schulbuchmarkt oder der Bildungspolitik ausgeht, häufiger jedoch sprechen sie von Gesellschaft und Markt.

Bei der Aufbereitung des Themas orientieren sich alle drei primär an Didaktik und Fachwissenschaft, doch tun sie dies in unterschiedlichem Maße. Der Abteilungsleiter B16 und der Herausgeber B9 betonen in den Gesprächen die von ihnen vermutete Erwartung ihres Publikums, dass die Darstellung von Migration auch ‚positiv‘ ausfallen solle. Sie ordnen die eigenen Positionen sowie jene der Zielgruppen und der Gesellschaft in eine binäre Matrix mit den Ausprägungen ‚Migration als Problem‘ und ‚Migration als Chance‘ ein. Sie sagen dann, dass sie in Bildungsmedien gezielt Letzteres hervorheben bzw. Ersteres kompensieren. Dabei unterziehen sie ihre migrationsbezogenen Kapitel einer subtilen „normativen Metamorphose“ (Krüger 2020) und legen eine entsprechende Ausrichtung für ihre Hintergrundnarrationen fest.

Was dabei ungesehen passiert, ist, dass die Binarität ‚positiv/negativ‘ in Bezug auf Pluralisierung gestärkt wird. Mein Argument wäre, dass diese Binarität ein fester Bestandteil des ‚Pluralisierungs-Mainstreams‘ ist *und* dazu beiträgt, dass die Normalisierung von Migration verunmöglicht wird. ‚Das eine tun und das andere nicht lassen‘ steht folglich in diesem Fall dafür, dass das Migrationskapitel zwar in den ‚positiven‘ Mainstream eingeschrieben wird, gleichzeitig aber *keine* Normalisierung erfährt, da die Binarität ‚Problem versus Chance‘ die privilegierte Position festigt, von der aus die Bewertung von Migration erfolgt.

Anders geht der Autor B6 vor, der sich im Unterschied zu seinen zwei Kollegen weder mit ‚dem Verlag‘ identifiziert, noch unmittelbar mit ‚Wirtschaftlichem‘ auseinandersetzen muss. Er kritisiert pauschalisierend ‚positive‘ Darstellungen mancher Themen, die mit Pluralisierung zusammenhängen, beispielsweise das Narrativ vom ‚toleranten‘ Zusammenleben der Religionsgemeinschaften im andalusischen Mittelalter. Es fällt auf, dass er Erwartungen der Zielgruppen oder Öffentlichkeit überhaupt nicht thematisiert, sondern sich ausschließlich auf fachwissenschaftliche und didaktische Argumente stützt: Er möchte in Bildungsmedien stereotypisch ‚positive‘ Darstellungen hinterfragen. Zudem verfolgt er das Ziel, Geschichte als kontroverses ‚Gesinnungsfach‘ zu vermitteln. Dabei bricht er aus der binären Matrix aus und geht einen Schritt in Richtung einer Normalisierung von Vielfalt. In diesem Sinne *versucht* er, ‚das eine zu tun und das andere möglichst zu lassen‘.

Reflexion 2: Migrationspädagogik

Die migrationspädagogische Perspektive, die an der dekonstruktiven Dreiecksspitze des „Trilemmas der Inklusion“ (Boger 2019a) verortet ist, kann eine Reflexion über Bildungsmedienproduktion im Kontext der (Post-)Migrationsgesellschaft leiten und den Blick für inhärente Spannungsmomente schärfen. Gegenstand dieser Reflexion ist „das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen“ (Mecheril 2010c: 191) auf institutioneller Ebene. Allerdings hatte ich zu Beginn dieser Studie die Frage aufgeworfen, *wie* die Reflexion in Bezug auf Bildungsmedienproduktion zu realisieren ist.

Welche Form von Reflexion ist angesichts der komplexen Produktionsprozesse und des statischen Endprodukts überhaupt geeignet? Welchen Beitrag kann die migrationspädagogische Perspektive genau leisten?

Es ist lohnend, einen migrationspädagogischen *und* trilemmatischen Blick auf die Ausgestaltung des Themas Migrationsgeschichte im Schulbuch zu werfen, so wie sie im dritten empirischen Kapitel gerade vorgestellt worden ist. Migrationspädagogik kann hier in Verbindung mit dem Trilemma dazu beitragen, über das ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ produktiv und kritisch nachzudenken.

In den Interviews mit B16 und B9 ist prominent die Rede davon, dass Pluralisierung heutzutage trotz aller Umstrittenheit auch einen gesellschaftlichen Mainstream darstellt. Den Interviewten zufolge ist die Erwartung deutlich wahrzunehmen, dass das Bild von migrationsbezogener Vielfalt in Schulbüchern auch positiv ausfällt. Den Mainstream nehmen die Interviewten zum Anlass, vielfaltsbezogene Hintergrundnarrationen in ihren Schulbüchern entsprechend ‚positiv‘ auszurichten.

Dies kann man im Lichte des Trilemmas als Anerkennung und Normalisierung im Schulbuch betrachten (EN – non D). Fügt man einen dekonstruktiven, migrationspädagogischen Blick hinzu, entpuppt sich dies als Binarität. Migration *aus dominanter Perspektive* anzuerkennen, indem man sie als ‚positiv‘ bewertet, kann Normalisierung auf einer subtilen Ebene bremsen. Einer ‚positiven‘ und einer ‚negativen‘ Bewertung von Migration ist dann gemeinsam, dass sie mit einem fragwürdigen Machtgefälle einhergehen und die Instanz stärken, die die Bewertung vornimmt. So bleibt die prekäre Position der ‚Anderen‘ sowie ihre ‚Andersheit‘ bestehen.

IX Schluss: ‚Das eine tun und das andere nicht lassen‘

Diese Studie hat Konstruktionen und Praktiken von 17 Schulbuchmacher:innen in Bezug auf Nation und Pluralisierung in den Blick genommen. Sie hat gefragt, (1) wie sich Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht zu nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung positionieren; und (2) wie sie nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung in Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht konstruieren.

Der Titel des Buchs zitiert einen der Interviewten, der über sein Dilemma bei der Umsetzung eines neuen Curriculums spricht. Der Lehrplan habe einen kategorialen Zugriff auf Geschichte vorgeschlagen, die Lehrkräfte bzw. Verlagskund:innen hätten jedoch, wie der Interviewte vermutet, die herkömmliche chronologische Strukturierung präferiert. Angesichts dieser Situation formuliert der Interviewte (s)eine Lösungsstrategie, die gleichzeitig in zugespitzter Form die beiden Forschungsfragen der vorliegenden Studie beantwortet. Er sagt: „Also wir haben das eine getan und das andere nicht gelassen“ (16: 67). Wie ich im Folgenden noch einmal anhand meiner Ergebnisse zeige, kann der Satz für den Erkenntnisgewinn der gesamten Untersuchung stehen, denn Pluralisierung wird in Schulbüchern eingebracht und gleichzeitig wird Nationalismus nicht gelassen.

Über Nation und Pluralisierung, schulische Differenzgerechtigkeit, Bildungsmedienproduktion ist viel geschrieben worden. Ich habe diese Thematik noch einmal

untersucht, nicht weil sie neu ist, sondern weil in der Art und Weise, wie sie diskutiert wird, Raum und Bedarf für eine neue Wendung besteht (vgl. Becker 1998: 89). Zudem ist die Brisanz des Zusammenspiels von Nation und Pluralisierung nicht zu übersehen, führt man sich die aktuelle simultane Diversifizierung und Polarisierung der Gesellschaft vor Augen.

In der Forschung werden Nation und Pluralisierung oftmals dichotom, als Gegensätze, betrachtet. Denkfiguren, die dabei bedient werden, sind jene des Ausschlusses (der eine Pol *exkludiert* den anderen), jene der Kausalität (Pluralisierung *verursacht* Nationalismus), jene der Wiederkehr (Nationalismus lebt *wieder* auf) oder jene der Verwunderung (nationale Schließung ist *erstaunlich*). Sicherlich gibt es einen enormen Unterschied zwischen dem Engagement von Menschen für nationale Schließung und ihrem Engagement für Pluralisierung. Wenn jedoch die *Heuristik für Forschung* allzu dichotom ‚Nation versus Pluralisierung‘ lautet, werden Koexistenzen der beiden von vornherein ausgeblendet und die Reichweite der Analyse wird beschnitten. Eine lohnende Frage wäre, wie sich die beiden ‚Pole‘ zueinander verhalten, wenn man sie analytisch eben *nicht von vornherein* als Pole betrachtet.

Dieses Buch hat Uneindeutigkeit, Gleichzeitigkeit und Übergänge zwischen den beiden Ausprägungen in den Blick genommen. Es hat nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung nicht als Gegensätze betrachtet, sondern einen „agnostischen“ (Hobsbawm 1990: 8) Ansatz versucht. Dabei habe ich mich zum einen von Michael Billigs Definition des ‚banalen Nationalismus‘ als übersehene und umso wirksamere alltägliche (Re-)Produktion von Nationen und Nationalstaaten (vgl. Billig 1995; 2017) leiten lassen. Diese Perspektive habe ich mit jener des ‚alltäglichen Nationalismus‘ (everyday nationhood, vgl. Skey/Antonsich 2017) verschränkt, um ‚Strukturelles‘ und individuelle ‚Mikro-Praktiken‘ in der Bildungsmedienproduktion zusammendenken zu können. Zum anderen habe ich mich am „Trilemma der Inklusion“ von Mai-Anh Boger (vgl. 2019a) orientiert und habe mir eine migrationspädagogische Perspektive (vgl. Mecheril et al. 2010; Mecheril 2016) zu eigen gemacht, um auf Prozesse der Herstellung von Andersheit und Nicht-Andersheit im pädagogischen Kontext dekonstruktiv zu blicken.

Schule ist als Institution eng mit dem Nationalstaat verbunden. Sie gewährleistet „Menschenbildung und Kulturübertragung“ (Fend 2006: 29) und ist ein Ort der Aushandlung von Zugehörigkeit. Gerade das Fach Geschichte gilt als „klar nationalstaatlich organisiert“ (Barricelli 2018) und vermittelt Nationales auch inhaltlich (vgl. Foster/Crawford 2006: 5). Gleichzeitig werden in diesem Fach „Zeitgeschichten von der Vielfalt des Menschseins, vom Wandel der Werte, von der Pluralisierung der Lebensformen und Sichtweisen“ (Barricelli 2018) erzählt. Geschichte ist das Schulfach, in dem „historische Erzählungen und Zumutungen verschiedener Arten [...] explizit moderiert, reflektiert und revidiert werden sollen“ (von Borries 2001: 90).

Die Vermittlung nationaler Imaginationen, das Erzählen von Vielfaltsgeschichten und die Reflexion historischer Narrationen finden auch in und durch Geschichtsschulbücher statt. Verlage, die diese Bücher produzieren, sind aber in der

Forschung lange Zeit linear, als „Organisationen der Umsetzung“ (Macgilchrist 2011b: 249) dargestellt worden. Dies stand im Einklang mit Positionen aus der Nationalismusforschung, die davon ausgingen, dass Nationalstaaten bzw. ihre ‚Eliten‘ mittels einer „systematische[n] historiografische[n] Kampagne“ (Anderson 1991: 201) die Sozialisierung junger Generationen in der Schule in nationale Richtungen gesteuert hätten bzw. steuern würden. Bis heute würden ‚Eliten‘ in linearer Weise mittels staatlicher Vorgaben eine ‚nationale Agenda‘ in der Schule durchsetzen (vgl. Fox/Miller-Idriss 2008). Bildungsmedienverlage galten in dieser Logik als jene Organisationen, die Impulse aus staatlich sanktionierten Lehrplänen schlicht ‚in Schulbücher verpacken‘ (vgl. ebd.: 550). In jüngerer Zeit werden Verlage jedoch zunehmend unter dem Aspekt der „Diskursproduktion“ (Macgilchrist 2011b) analysiert: Sie setzen zwar um, was ihnen angetragen wird, gestalten den Diskurs aber auch mit.

Doch immer noch – dies wäre die Forschungslücke – werden „the ‚messiness‘, the contradictions, misunderstandings and ambivalences“ (Macgilchrist 2017: 10) in der Bildungsmedienproduktion zu selten und zu einseitig beforscht. Die Frage, welche Rolle Schulbuchproduzent:innen mit ihren Einschätzungen und Arbeitsabläufen spielen, ist generell – und spezifisch in Bezug auf Konstruktionen von Nation und Pluralisierung – noch offen. „[I]nterconnections“ (Otto 2018b: 100) zwischen Bildungsmedienmacher:innen, Produktionsprozessen und Schulbuchinhalten sind selten in den Blick genommen worden. Auch die Frage nach der Verantwortung für das Schulbuchwissen und dem Einfluss der Autor:innen auf ‚ihre‘ Inhalte ist noch nicht beantwortet (vgl. ebd.). Wie Felicitas Macgilchrist schreibt, „[t]he challenge which arises here is to [...] provide an empirically thick account of small situated practices which speaks to big socio-cultural-political issues relevant to education“ (2017: 9). Interessanterweise wird in den Nationalism Studies ein ähnliches Forschungsdesiderat formuliert: Michael Skey und Marco Antonsich fordern, dass „more effort should be made to bring in wider social scientific theorising on the everyday, the habitual, the routine and the quotidian as a means of really trying to get to grips with the significance of national formations“ (2017b: 330).

Meine Studie greift den Vorschlag dieser Forschenden auf, „Mikro-Praktiken“ und deren Verschränkung mit den „grand political gestures“ (ebd.: 325) in Bezug auf Nation zu untersuchen. Zu diesem Zweck habe ich Nationalismusforschung und interkulturelle Erziehungswissenschaft sowie Bildungsmedienforschung und Geschichtsdidaktik in einem praxeologisch-poststrukturalistischen Ansatz verknüpft, habe Binaritäten, unreflektierte Normativität, Eindeutigkeiten und Linearitäten hinterfragt, und habe fließende Trennlinien und non-kohärente Verschränkungen zwischen Nation und Pluralisierung hervorgehoben.

Dabei habe ich systematisch Facetten von Nation und Pluralisierung untersucht, die in letzter Instanz der Systematisierung entgehen. Dass der vorliegende Text kohärent ist und vielleicht den Eindruck erweckt, die Dinge seien ‚in Wirklichkeit so‘, sollte nicht zu absolut betrachtet werden, denn

[r]ealities are produced along with the statements that report them. [...] [T]hey are not necessarily independent, anterior, definite and singular. If they appear to be so [...] then this itself is an effect that has been produced in practice, a consequence of method (Law 2004: 38, Herv. i. Orig.).

In diesem Sinne bleibt meine Studie die Konstruktion einer Narration über die Konstruktion von Narrationen.¹³⁹

Sie lässt sich als erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse im Dreieck Wissen – Macht – Subjektivität (Angermüller 2014: 22ff.) wie folgt einordnen. Im Zentrum der Untersuchung stehen *zwei Formen von Wissen*: (1) Das Wissen der Bildungsmedienproduzent:innen über und um Nation und Pluralisierung (wobei ihre Praktiken der Problematisierung und der Positionierung untersucht werden), sowie (2) das *Schulbuchwissen* über und um Nation und Pluralisierung, wie Interviewte es konstruieren (wobei das Sprechen der Interviewten über Praktiken der Herstellung von Bildungsmedien analysiert wird).

Mit der Frage nach dem Wissen hängt aber auch die Frage nach der *Macht* zusammen. Ich analysiere ‚Macht‘ in ihrer Verwobenheit mit den erwähnten Wissensdimensionen entlang leitender Fragen wie: Aus welcher hierarchischen Machtposition innerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen treffen Interviewte ihre Aussagen? Aus welcher Machtposition sprechen (und schreiben) sie über die ‚Anderen‘? Und auch: In welcher Machtposition verorten sie sich im Prozess der Bildungsmedienproduktion? Wie weit reichen dort ihre Interventionsmöglichkeiten?

Die Frage nach den *Subjektpositionen* der Interviewten ist hier stets ein Bestandteil der Analyse von Positionierungen. Sie ist insofern von Relevanz, als Bildungsmedienmacher:innen sich in Bezug auf die geäußerten Gegenstandskonstruktionen von Nation und Pluralisierung positionieren und sich implizit als Subjekte damit in Verhältnis setzen. Im Folgenden sortiere ich die Ergebnisse der Studie innerhalb dieser Struktur und ordne sie in den Kontext der bisherigen Forschung ein.

Wissen

Das erste empirische Kapitel hat untersucht, welche Positionen Produzent:innen zu nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung beziehen. Ziel dieser Fragestellung war es nicht, ausgehend von ihren Positionierungen kausale Schlüsse zu ‚nationalistischen‘ und/oder ‚pluralistischen‘ Inhalten der Schulbücher zu ziehen. Vielmehr ging es darum, zu verstehen, wie die Interviewten als Diskursteilnehmer:innen Nation und Pluralisierung konstruieren, wie sie sich dazu verhalten und

¹³⁹ Genauer: die (dekonstruktive) Konstruktion einer wissenschaftlichen Narration über die Konstruktion von Schulbuchnarrationen.

welche Implikationen dies hat. Dabei habe ich mich in Anlehnung an Daniel Wrannas Analyse von Positionierungen in Differenzsetzungen (vgl. 2015) zunächst mit Gegenstandskonstruktionen („Problematierungen“) und daraufhin mit Bewertungen („Positionierungen“) befasst.

Nationsandere: Dazugehörend und unzugehörig

Die Formulierung ‚das eine tun und das andere nicht lassen‘ bringt die Problematierungen und Positionierungen der Interviewten auf den Punkt: Die Präsenz ‚Anderer‘ im nationalen Raum bzw. in den Schulklassen wird als ‚völlig normal‘ (so der Schulbuchautor B14 wörtlich) und *gleichzeitig* als ‚nicht völlig normal‘ konstruiert.

Dabei sind insbesondere jene Konstruktionen machtvoll, die von den Sprechenden *nicht* reflektiert werden, sondern – wie der von Michael Billig beschriebene ‚banale Nationalismus‘ – ungesehen wirken. Diese Konstruktionen greifen häufig auf staatsbürgerliche Differenzkategorien zurück (Staatsangehörigkeit, Staatsterritorium) und funktionieren als „unselfconscious disposition about the national order of things that [...] informs talk“ (Fox/Miller-Idriss 2008: 539). Ihre Implikationen müssen insbesondere deshalb weiter untersucht werden, weil in Deutschland, aber nicht nur dort, die staatsbürgerliche Nation zurzeit (zugespitzt) als ‚gut‘ gilt. Zahlreiche Plädoyers für eine ‚Wiedererfindung‘ der deutschen Nation bauen auf staatsbürgerlichen Nationsverständnissen auf (z. B. Joffe 2018; Münkler/Münkler 2016; Plamper 2019; Assmann 2020). Der ‚banale Nationalismus‘, der *innerhalb* der staatsbürgerlich definierten Nation wirkt, wird auch in der wissenschaftlichen Debatte systematisch übersehen.

In meinen Interviews mit Bildungsmedienproduzent:innen kommt ‚Deutschland‘ mit einer überwältigenden Selbstverständlichkeit als allgegenwärtige Bezugsgröße vor; der Nationalstaat ist der geografische Rahmen, in dem sich die Interviewten primär verorten. In diesem Rahmen gilt die ‚Wir‘-Gruppe – mit wenigen Ausnahmen – als ‚sesshaft‘ und als ‚Aufnahmegesellschaft‘ für Zuwanderung.¹⁴⁰ Darüber hinaus konstruieren Interviewte das ‚Wir‘ stets als „master of [the] national space“, wie schon Ghassan Hage formulierte (vgl. 1998: 28). Somit äußern sie sich zu Nationsanderen aus einer Position der fraglosen nationalen Zugehörigkeit. Sie blicken *auf* ‚die Migrierenden‘ bzw. reflektieren *über sie*. Auf Grundlage dieser Befunde möchte ich hervorheben, dass Nationalismus nicht erst bei Besonderungen ‚Nationsanderer‘ unter Rückgriff auf ethnische Kategorien anfängt, sondern in seiner banalen/alltäglichen Form bereits im Rahmen der Selbstverständlichkeiten gegeben ist, die in staatsbürgerlichen Kategorien konstruiert werden.

Im nationalen Raum stellen Interviewte ferner häufig ethnische Differenz her, beispielsweise anhand von Kategorien wie kulturelle Herkunft und Erstsprache. Sie

140 Man kann dieses ‚Wir‘ prinzipiell aber auch als Kollektiv denken, das genuin von Migrationsbewegungen geprägt ist (vgl. z. B. Plamper 2019; Gogolin/Krüger-Potratz 2020).

beschreiben aber keine historisch ‚schon immer da gewesene‘, binnendeutsche, natio-ethno-kulturelle Vielfalt, sondern konstruieren Pluralisierung ausschließlich als Folge von Zuwanderung. Dies impliziert, dass sie die historische ‚Normalität‘ in Deutschland im Grunde monoethnisch imaginieren.

Auffallend ist, wie zögerlich und *gleichzeitig* konsequent binär Interviewte auf ethnische Differenzkategorien zurückgreifen. Ihre parasprachlichen Distanzierungen vom Ethnischen (durch Stocken, Stottern, Lachen) können im Sinne einer Suche nach einem passend(er)en Vokabular interpretiert werden. Diese Distanzierungen signalisieren möglicherweise (post-)migrationsgesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Andersheitskonstruktionen, die von den Interviewten als nicht (mehr) ganz legitim wahrgenommen werden; die Produzent:innen zeigen vielleicht, dass sie ethnische Differenzkategorien im Unterschied zu den oben beschriebenen staatsbürgerlichen eben kritisch reflektieren und teilweise als problematisch einschätzen. Nichtsdestotrotz – habe ich festgestellt – fragilisiert ihre Zögerlichkeit die ethnischen Kategorien nur geringfügig und setzt Binaritäten (z. B. ‚deutsche Kinder, also ohne Migrationshintergrund‘, vgl. 5: 23) nicht außer Kraft.¹⁴¹

Insgesamt werden hier Andersheit und Nicht-Andersheit hergestellt, ohne dass überhaupt eine Bewertung von Nation oder Vielfalt damit einhergeht. Und doch fällt das Ergebnis so aus, dass bestimmte Menschen ‚unzugehöriger‘ gemacht werden als andere. Ganz ohne Bewertung wird ein *nationaler* Raum konstruiert, die Macht darin verteilt, die Norm der Sesshaftigkeit stabilisiert, der Blick der ‚Sesshaften‘ auf die ‚sich Bewegenden‘ gerichtet. Im Lichte dieser Untersuchungsergebnisse lässt sich also argumentieren, dass diskursive Inklusion und Exklusion nicht erst auf der Ebene von Bewertungen (bzw. Positionierungen) stattfinden, also nicht erst dann, wenn Nation oder Pluralisierung für ‚erstrebenswert‘, ‚hilfreich‘ oder ‚böse‘ gehalten werden. Sondern sie sind subtil bereits auf der Ebene von ‚wertfreien‘ Konstruktionen (bzw. Problematisierungen) gegeben.

Dies ist deshalb relevant, weil eine der zentralen Fragen in der interkulturellen Erziehungswissenschaft jene ist, wieso herkunftsbedingte Benachteiligung weiterbesteht, obwohl dies den Absichten der pädagogisch Handelnden und den normativen Anforderungen der Institutionen widerspricht (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 244). Eine mögliche (Teil-)Antwort auf diese wesentliche Frage könnte sein, dass herkunftsbedingte Benachteiligung eben nicht erst bei Intentionen und normativen Ansprüchen zu suchen ist, sondern bereits in der Art und Weise vorhanden ist, wie herkunftsbedingte Andersheit und ‚Nicht-Andersheit‘ überhaupt diskursiv hergestellt werden.

141 Nur wenige Interviewte fordern derartige, binäre Logiken grundlegend heraus. Zum Beispiel tut dies der Redaktionsleiter B2, indem er innerdeutsche regionale Unterschiede beschreibt und bayerischen Kolleg:innen ironisch, aber dezidiert einen ‚fremden kulturellen Hintergrund‘ zuweist (48). Die Autorin B5 ordnet ‚Einwanderergeschichte‘ (127) als Teil der deutschen Geschichte ein und konstruiert darüber hinaus Deutschland nicht nur als ‚Aufnahmegesellschaft‘ für Zuwanderung, sondern als Land der vielfältigen Wanderungsbewegungen.

Illustrieren lässt sich dies auch durch die Argumentationsstrategien, die Bildungsmedienmacher:innen einsetzen, wenn sie über Nationsandere sprechen:

- (i) Ordnende Strategien wie die Binarisierung, Quantifizierung und Kategorisierung wirken vereindeutigend und schaffen Klarheit in Bezug auf ‚die Anderen‘. Dabei ist es stets die ‚Wir‘-Gruppe, die ‚Anderer‘ binarisiert, zählt und kategorisiert – also ‚ordnet‘. So stabilisieren ordnende Strategien gleichzeitig den Machtvorsprung dieser ‚Wir‘-Gruppe und das Machtdefizit der ‚Anderen‘ im nationalen Raum.
- (ii) Verwechselnde Strategien wie die Gleichsetzung, Vererbung, Expertisierung und Personalisierung schaffen wiederum Unklarheit in Bezug auf ‚die Anderen‘, schärfen aber in der Gegenüberstellung die Konturen des ‚Wir‘. Die Interviewten setzen hier kategorial unterschiedliche (staatsbürgerliche, ethnische) Differenzmerkmale gleich bzw. vermengen diese, sie biologisieren Wanderungserfahrungen, schreiben Nationsanderen aufgrund deren Herkunft eine besondere pluralisierungsbezogene professionelle Expertise zu oder verwechseln Personen mit Nationalgeschichten. Dies erzeugt auf der Seite der ‚Anderen‘ Vagheit, aber auch eine Kumulation von Andersheit, während auf der Seite der ‚Wir‘-Gruppe der Grad der ‚Nicht-Andersheit‘ steigt.
- (iii) Suchende Strategien wie die Relativierung und die Nuancierung beziehen sich (im Unterschied zu den ordnenden und den verwechselnden Strategien) nicht auf ‚die Anderen‘, sondern auf das ‚Wir‘. Auffallend ist dabei nun die Fragilität dieses ‚Wir‘. Hatte das ‚Wir‘ im Verhältnis zu ‚Anderen‘ klare Konturen, so hat es für sich genommen lediglich fluide, durchlässige Grenzen. Hier reicht ‚Andersheit‘ gewissermaßen ins ‚Wir‘ hinein – doch bleibt dies an der Oberfläche, solange das ‚Wir‘ ungebrochen der ‚master of the national space‘ bleibt.

Bemerkenswert ist im gesamten Material somit Folgendes: Die hierarchische Macht im nationalen Raum ist *das* Merkmal, das an keiner Stelle, in keiner Konstruktion, in keiner Argumentationsstrategie grundlegend herausgefordert wird, ganz gleich wie sehr sich das ‚Wir‘ selbstrelativiert, sich gegenüber Nationsanderen ‚öffnet‘ oder sich von diskriminierenden Differenzherstellungen kritisch distanziert.

Dass ‚das eine getan und das andere nicht gelassen‘ wird, impliziert auf Ebene von Problematisierungen also insgesamt, dass Nationsanderen ein nationaler ‚Zwischenstatus‘ zugewiesen wird: Sie sind zwar dazugehörend, nicht aber fraglos zugehörig; sie sind weder absolute ‚Anderer‘ noch *wirklich* Teil des nationalen ‚Wir‘; sie behalten stets etwas ‚Fremdheit‘ bei und nehmen eine prekäre wie exponierte Stellung innerhalb der Gesellschaft ein. So bleibt Vielfalt eine Ausnahmeerscheinung und wird *nicht* zur Normalität – selbst wenn Interviewte diese Ausnahmeerscheinung im Bildungskontext statistisch als bedeutsam darstellen (z. B. Schulklassen mit bis zu „100 Prozent“ Migrant:innen, vgl. 13b: 26).

Pluralisierung befürworten, dem Nationalen nicht entkommen

Auf Ebene der Positionierungen gibt es einen bemerkenswert ‚eindeutigen‘ Befund: Die 17 Bildungsmedienproduzent:innen befürworten die Pluralisierung der Gesellschaft übereinstimmend und lehnen politischen Nationalismus dezidiert ab. ‚Unterhalb‘ der Ebene dieser ausnahmslos pluralisierungsbegrüßenden Wertungen wirken jedoch ebenfalls Konstruktionen, die letzten Endes in nationaler Schließung münden könn(t)en. Die Wendung ‚das eine tun und das anderen nicht lassen‘ steht hier dafür, dass die Interviewten sich zur Pluralisierung bekennen, und gleichzeitig nationale Kategorien das Denkschema bzw. Vokabular darstellen, dem sie nicht ‚entkommen‘.

Indem sie Nationalismus historisieren oder ausschließlich als militante Politik konstruieren, übersehen sie den banalen, alltäglichen Nationalismus in der Mitte der heutigen deutschen Gesellschaft. Indem Interviewte Nationalismus mit Demokratie und/oder Globalisierung kontrastieren, verlieren sie den subtilen Nationalismus aus dem Blick, der innerhalb der Demokratie bzw. als Bestandteil übernationaler Ordnungen wirkt. Indem sie Pluralisierung vor allem in Richtung Internationalisierung denken, klammern sie binnendeutsche, ‚schon immer da gewesene‘ Vielfalt aus. Indem sie natio-ethno-kulturelle Hybridität verungewöhnlichen und mit ‚Faszination‘ aufnehmen, machen sie Nicht-Hybridität zur Norm.

Gelegentlich machen sich Interviewte Migrationserfahrungen zu eigen, als sei es heute beinahe ein biografischer Minuspunkt oder ein Zeichen von mangelndem Kosmopolitismus, keine Migrationsbezüge zu haben. Doch trotz dieser ausgeliehenen und von den Interviewten durchweg ‚positiv‘ bewerteten ‚Migrationshintergründe‘ zählen sie sich stets zum homogenen Teil der heterogenen deutschen Gesellschaft. Zudem nehmen sie das ‚Vorteilhafte‘ im Migrationsbezug auf – das ‚Prekäre‘ eignen sie sich aber nicht an; die Macht im nationalen Raum geben sie *nicht* ab.

Auch die Frage, inwiefern aus Sicht der Interviewten die Welt aus Nationen bzw. die Geschichte der Welt aus Geschichten der Nationen besteht, lässt sich ähnlich beantworten: Die Schulbuchmacher:innen kritisieren das Nationale und bleiben gleichzeitig in vielfältiger Art und Weise in diesem ‚gefangen‘. Solange sie Globalgeschichte als Addition von *National*geschichten beschreiben, die eigene Geschichte vor allem *national* rahmen oder Migration als Ausnahmeerscheinung in einer nationalstaatlich geprägten Normalität betrachten, bleiben die Interviewten im nationalen Paradigma. Auch konzeptualisieren sie die von ihnen gewünschte Überwindung des Nationalen in Begriffen, die wiederum dem Nationalen zuzuordnen sind.

Manche Interviewte sehen angesichts von Zuwanderung einen Wandelbedarf auf Ebene der deutschen Gesamtgesellschaft. Diese müsse sich von eurozentrischen Denkweisen verabschieden, die eigene historische Rolle in einer von Kolonialismus geprägten Welt reflektieren, einen Dialog mit ‚Anderen‘ auf gleicher Augenhöhe führen und den eigenen Horizont um die Perspektiven dieser ‚Anderen‘ erweitern. Gleichzeitig richten nicht wenige Interviewte an Nationsandere den An-

spruch, eine (Teil-)Metamorphose in die deutsche ‚Aufnahmegesellschaft‘ zu vollbringen: Schüler:innen sollen ‚Sprachdefizite‘ überwinden und in der deutschen Schule eine Akkulturation vollbringen; Nationsandere, denen manchmal nichtpluralistische Weltbilder unterstellt werden, sollen dem hiesigen, als pluralistisch konstruierten Weltbild ‚beitreten‘. Auch in diesen Fällen besteht zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ ein Machtgefälle. Denn die Horizonterweiterung der ‚Wir‘-Gruppe um Perspektiven der ‚Anderen‘ wird als ‚Bereicherung‘ konstruiert, ihr Fehlen wird aber mit keiner Sanktion versehen. Die ‚Metamorphose‘, die von ‚den Anderen‘ erwartet wird, stellt hingegen ein ‚Eintrittsbillet‘ und ein ‚Muss‘ dar, wenn man in Deutschland ‚Fuß fassen‘ möchte (so wörtlich 6: 100; ähnlich 9: 207; 14: 151).¹⁴²

Es gibt aber auch Positionierungen, die die Logiken des banalen/alltäglichen Nationalismus außer Kraft setzen: Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ein Interviewter diskriminierenden Sprachgebrauch im Alltag kritisiert, oder wenn Interviewte Nationalgeschichte argumentativ nicht ins Zentrum des Geschichtsunterrichts bzw. -schulbuchs stellen, sondern vielmehr die herkömmliche nationale Fokussierung mit didaktischen und fachwissenschaftlichen Argumenten aufbrechen. Sie betrachten Heterogenität in den Schulklassen zuallererst pragmatisch, als gegebene Realität, und insistieren in Richtung eines professionellen Umgangs damit, ohne natio-ethno-kulturelle ‚Herkunft‘ als Ursache von (Leistungs-)Unterschieden überzubetonen. Bildungsmedienmacher:innen bemängeln zudem die im gesellschaftlichen Diskurs verbreitete Auffassung von ‚Migrationshintergrund‘ als Grund für ‚Defizite‘ und lenken den Blick auf strukturelle Benachteiligungen jener Menschen, die als migrantisch markiert werden.

Nation und Pluralisierung: Gegensätzlich und verschränkt

Zum Abschluss dieses Abschnitts soll nun noch einmal das Migrationsverständnis von Paul Mecheril herangezogen werden, das er der Migrationspädagogik zugrunde legt. Migrationsgesellschaftliche Phänomene umfassen Mecheril zufolge die „Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zuschreibung von Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus oder auch die Erschaffung neuer Formen

142 Bei Herfried und Marina Münkler findet sich dies in deutlich zugespitzter Form wieder: „Neuankömmlinge“ – so der Begriff des Autors und der Autorin – sollen sich „in Deutschland einleben, hier Arbeit finden und die deutschen Grundwerte als die ihren annehmen“ (2016: 8), „Alteingesessene“ dürfen sich mit der Entscheidung auseinandersetzen, „ob sie die Flüchtlinge eher als Chance oder als eine Last und Bedrohung sehen“ (ebd.: 9). Das implizite Machtgefälle zwischen ‚Neuankömmlingen‘ und ‚Alteingesessenen‘ ist an anderer Stelle im Buch jedoch noch ausgeprägter. Dort heißt es, dass „der Betreffende [in Deutschland ankommende Migrant] in die Lage versetzt werden [soll], sich in seiner neuen Umgebung so zu bewegen, dass er von dieser als ‚zugehörig‘ angenommen werden kann“ (ebd.: 116–117). Auch dafür, ob die ‚Alteingesessenen‘ den ‚Neuankömmling‘ annehmen *können*, ist letzten Endes der ‚Neuankömmling‘ verantwortlich, die ‚Aufnahmegesellschaft‘ unterstützt ihn lediglich dabei.

von Ethnizität“ (2014: 111). In einer späteren Fassung ersetzt er zusammen mit Claudia Machold die „hybriden“ durch „post-nationale Identitäten“, und ergänzt die Aufzählung um

die Auseinandersetzung um Bürgerschaftsverständnisse oder Religiosität, die De-Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeiten und Hierarchien, politische und ästhetische Problematisierungen der Frage, wer ‚wir‘ sind, die Pluralisierung von kollektiven Erinnerungsnarrativen oder die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen (Machold/Meche- ril 2019: 362).

Diese Liste migrationsgesellschaftlicher Phänomene ergänzend, möchte ich auf eine besondere, bisher in der Forschung kaum berücksichtigte Form von ‚Vermischung‘ und ‚Hybridität‘ aufmerksam machen, die für (Post-)Migrationsgesellschaften ebenfalls kennzeichnend ist und zwar die ‚Vermischung‘ von Praktiken der Pluralisierung und der nationalen Schließung. (Post-)Migrationsgesellschaft bringt sicherlich sowohl Aushandlungsprozesse als auch Hybriditäten im Sinne natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeiten und ‚Zwischenwelten‘ mit sich. Darüber hinaus ist für sie aber charakteristisch, dass Nation und Pluralisierung *gleichzeitig dichotom und verschränkt* gehandhabt werden, indem auf verschiedenen Ebenen ‚das eine getan und das andere nicht gelassen‘ wird.

Diese Perspektive, die ich auch weiter unten mit Beispielen aus dem Material illustriere und ergänze, kann dazu beitragen, die Diskussion über (post-)migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeiten und Benachteiligungen im pädagogischen Kontext voranzutreiben. Nation und Pluralisierung wirken, so mein Argument, auch in pädagogischen Kontexten nicht nur gegensätzlich, sondern auch verknüpft.

Mittels dieser Gleichzeitigkeit von Dichotomie und Verschränkung der beiden wird über Zugehörigkeit allgemein, vor allem aber über Macht im nationalen Raum ausgehandelt. In den Interviews mit Bildungsmedienmacher:innen ist eben nicht nur das Ausmaß der gleichzeitigen Binarität und Verknüpfung von Nation und Pluralisierung bemerkenswert (s. etwa den Abschnitt „Alles ist einfach...“ im ersten empirischen Kapitel, wo die Befürwortung von Pluralisierung und die Stabilisierung des Nationalen in unerwartetem Maß koexistieren). Sondern es fällt auf, wie die Macht im nationalen Raum jener Aspekt ist, der in ‚Vermischungen‘, ‚Zwischenwelten‘, dekonstruktiven Reflexionen, Fragilisierungen des ‚Wir‘ und Pluralisierungstendenzen stets am zählebigsten ist. Selbst wenn die ‚Eigentümer:innen des nationalen Raums‘ als ‚Wir‘-Gruppe zeitweise keine festen Konturen aufweisen und sich punktuell sozusagen ‚selbstrelativieren‘, selbst wenn sie übereinstimmend Pluralisierung begrüßen und Offenheit für eine gerechtere (Post-)Migrationsgesellschaft und Schule bekunden, bleibt ihre diskursive Macht über den nationalen Raum erhalten. Vergegenwärtigt man sich das Ziel der Migrationspädagogik, dass Lernende „nicht dermaßen auf symbolische, räumliche, institutionelle Einteilungen von Menschen

angewiesen [sind], die ihre Würde und ihr Handlungsvermögen beschneiden“ (Mecheril 2010a: 19), so ist es lohnend, diese Gleichzeitigkeit der Gegensätzlichkeit und Verschränkung von Nation und Pluralisierung weiter zu untersuchen, anstatt die Gegensätzlichkeit vorauszusetzen und die Verschränkung aus dem Blick zu verlieren.

Auch die Feststellung, dass natio-ethno-kulturelle „Normalität [...] eher beiläufig und implizit erzeugt [wird], Abweichungen und Besonderheiten dagegen explizit“ (Mecheril/Shure 2015: 109), lässt sich weiterentwickeln. In Anlehnung an Michael Billig, der den Blick von den leidenschaftlich geschwungenen Nationalflaggen abwendet und ihn auf die beiläufig gehissten richtet (vgl. 1995: 39), muss die Frage nach der Funktion und den Wirkweisen des Beiläufigen weiterverfolgt werden. Es ist eben nicht erst die besondernde Herstellung von Andersheit, die Anschluss für nationale Schließung bietet. Vielmehr ist es bereits das unbemerkte ‚Gefangenbleiben‘ in einem Wortschatz und in Denkweisen, die dem nationalen Paradigma zuzuordnen sind – die ‚selbstverständliche‘ Herstellung eines staatsbürgerlichen, ‚gezähmten‘ und bei sich ‚angekommenen‘ (Götz 2011: 16) ‚Wir‘.

Schulbuchwissen

Im zweiten und dritten empirischen Kapitel ging es um die Frage, wie Nation und Pluralisierung in Geschichtsschulbüchern allgemein bzw. in Bezug auf bestimmte historische Themen konstruiert werden. Das zweite empirische Kapitel hat zunächst Aussagen der Interviewten über Potenziale und Ziele des Geschichtsunterrichts und der Bildungsmedien im Kontext von nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung systematisiert. Es hat zudem das Sprechen der Interviewten über ihre Routinen in der Produktion analysiert und hat in den Blick genommen, was sie konkret tun bzw. wie sie darüber reflektieren. Dabei habe ich vor allem die Frage verfolgt, wie es zur Beharrungskraft des Nationalen in Bildungsmedien kommt. Abschließend habe ich einige Interventionen der Bildungsmedienmacher:innen im Sinne von Pluralisierung zusammengefasst und eingeordnet.

Migrationspädagogische Spannungsverhältnisse

Potenziale ihrer Arbeit in einer sich pluralisierenden Gesellschaft identifizieren Bildungsmedienmacher:innen zunächst darin, dass Schulbücher die Denkweisen, politischen Ansichten, Weltvorstellungen und Teilhabechancen von Lernenden pluralisierungsfördernd beeinflussen können. Geschichtsschulbücher können beispielsweise ein reflektiertes und selbstständiges historisches Denken schulen, demokratische politische Auffassungen fördern, ein Weltbild von ‚Migration als Normalfall‘ vermitteln und Teilhabemöglichkeiten der Lernenden in Schule und Gesellschaft verbessern. Bereits auf der Ebene dieser von Produzent:innen identifizierten Potenziale der Bildungsmedien offenbaren sich Spannungsverhältnisse, die ich weiter unten noch einmal aufgreifen werde.

Ähnlich spannungsreich verhält es sich in Bezug auf *Ziele* der Interviewten im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung. Hier verweisen die Produzent:innen häufig auf Einschränkungen durch Rahmenbedingungen der Schulbuchherstellung. Schon länger hat Forschung zu Bildungsmedienproduktion gerade diese Einschränkungen hervorgehoben und das Bild einer Branche gezeichnet, die ‚mehr‘ leisten würde, jedoch durch externe Faktoren daran ‚gehindert‘ wird. Allerdings stellt sich die Frage, welche Bedingungen dabei helfen (würden), ‚mehr‘ zu leisten – es stellt sich aber auch die Frage, was dieses ‚mehr‘ ist, was die Bildungsmedienproduktion in Bezug auf Nation und Pluralisierung leisten wollte oder leisten würde, hätte sie die entsprechende Freiheit und Unterstützung.

Zum einen sprechen Interviewte über das Ziel, Dekonstruktion zu betreiben und den Konstruktcharakter von Geschichte, aber auch von Nation hervorzuheben; gleichzeitig sprechen sie von dem Bedarf, Grundwissen zu vermitteln, also anerkannte Deutungen der Geschichte als Basisinformationen aufzubereiten. Die Basisinformationen stehen für Dekonstruktion nicht offen, sondern bilden die Voraussetzung für Dekonstruktion. Eine weitere in den Interviews prominente Zielstellung ist es, in Bildungsmedien unterschiedlichen Perspektiven auf Geschichte eine Stimme zu verleihen, und gleichzeitig scheint die Perspektivität der Lehrplan- und Schulbuchautor:innen größtenteils ‚unsichtbar‘ zu bleiben. Drittens erwähnen die Interviewten den Anspruch, Debatten und Kontroversen wiederzugeben, was sie gleichzeitig mit dem Argument einschränken, dass Bildungsmedien in der Darstellung umstrittener Themen ‚die Mitte‘ der Gesellschaft ‚treffen‘ müssen, um u. a. die Verkaufsaussichten des Verlags nicht zu gefährden. Viertens sprechen Interviewte über das Ziel, in Schulbüchern Lernende mitsamt ihrer heterogenen Lebenswelt ‚mitzunehmen‘, was einen Kontrast zur starken Selektivität der Schule und der (immer noch) ‚bildungsbürgerlichen‘ Verankerung des Abiturs darstellt. Fünftens formulieren viele der Interviewten das Ziel, Schüler:innen bei der Überwindung von ‚Sprachdefiziten‘ zu helfen; dabei soll das Niveau im Schulbuch gleichzeitig ‚gehalten‘ und ‚gesenkt‘ werden; sprachliche Zugänge zur deutschen Sprache werden ausgebaut, sprachliche Hegemonie wird stabilisiert.

Bündelt man nun die Spannungsverhältnisse, die Interviewte jeweils zwischen unterschiedlichen Potenzialen und Zielen von Bildungsmedien zeichnen, so verweisen diese insgesamt darauf, dass Schule als ‚nationale‘ Institution im Kontext von Pluralisierung unter Druck gerät und dass komplexe Aushandlungsprozesse zwischen Nation und Pluralisierung (auch) auf der Ebene der Bildungsmedienproduktion geführt werden. Es scheint bisweilen das Bildungssystem als Ganzes zu sein, das ‚das eine tut und das andere nicht lässt‘ bzw. Pluralisierung zwar anstrebt und umsetzt – und gleichzeitig in den Strukturen des Nationalen tief verankert bleibt.

Manche der Spannungsverhältnisse sind in der Forschung bereits diskutiert worden, andere könnten als spezifisch migrationspädagogische Spannungsverhältnisse künftig an Relevanz gewinnen. So geht es bei der Spannung zwischen (wünschenswerter) schulischer Lenkung der Lernenden hin zu freiem Denken und (als verwerflich betrachteter) Bevormundung um eine Kernfrage demokratischer Verhältnisse,

die auch im Geschichtsunterricht ausgehandelt wird. Einerseits lernen Schüler:innen im Fach Geschichte laut den Interviewten selbstständiges Denken – andererseits werden sie angesichts nationalistischer Schließungstendenzen hin zu ‚Demokratie‘ gelenkt, was eben doch Ausdruck einer gezielten Steuerung darstellt. Freilich stehen sich diese beiden Aspekte nicht *als Gegensatz* gegenüber, denn freie Meinungsbildung ist ein zentrales Merkmal von Demokratie und Steuerung in Richtung Pluralismus ist legitim (vgl. auch Fend 2006: 35). Nichtsdestotrotz kann im Material eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage identifiziert werden, wo die Grenzen zwischen Lenkung und Bevormundung genau verlaufen (sollen).

Die Spannungsverhältnisse zwischen Dekonstruktion und Grundwissensvermittlung bzw. zwischen Multiperspektivität und der ‚Perspektivität von Multiperspektivität‘ sind in Geschichtsdidaktik und Bildungsmedienforschung besprochen worden (vgl. Lücke 2017; Logtenberg et al. 2011; Paxton 2002; Fritzsche 1993). Auch das pragmatischere Spannungsverhältnis zwischen Schulbuchinhalten, die sich an Fachdidaktik bzw. Fachwissenschaft orientieren, und wirtschaftlichen Zwängen im Produktionsprozess ist der Forschung bekannt (vgl. etwa Opfer 2007 und die Arbeiten von Macgilchrist und Sammler).

Ein Spannungsverhältnis, das künftig akuter werden könnte, besteht zwischen der schulischen Vermittlung eines Weltbilds, in dem natio-ethno-kulturelle Pluralität ‚normal‘ ist, und der Förderung sprachlicher Fähigkeiten, die eine Assimilation in der monolingualen Gesellschaft und Schule unterstützen. Hier trifft gesellschaftliche Pluralisierung in spezifischer Weise auf Schule als Institution des Nationalstaats. Es handelt sich um ein spezifisch migrationspädagogisches Spannungsverhältnis, das nicht so einfach bereinigt werden kann. Erziehungswissenschaftlich muss darüber weiter geforscht und reflektiert werden, will man eine Schule betreiben, in der einerseits die Amtssprache eine möglichst chancenverbessernde Rolle spielt, in der sich aber gleichzeitig Heranwachsende wiederfinden, ohne „von den Zufällen ihrer Herkunft“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 15) allzu abhängig zu sein.

Ähnlich verhält es sich mit der Spannung zwischen dem Ziel, Lernende mitsamt ihrer Lebenswelten ‚mitzunehmen‘ und dem Ziel, sie hin zu bestimmten Lebenswelten zu lenken. Sicherlich ist dies gewissermaßen ‚selbstverständlich‘, denn es ist Teil der „Menschenbildung und Kulturübertragung“ (Fend 2006: 29) durch die Schule. Migrationspädagogisch relevant ist dieses Spannungsverhältnis, wenn eine von Vielfalt und Dynamik geprägte Lebensrealität der Schüler:innen auf einen schulischen Anspruch trifft, der sich wenn überhaupt, nur viel langsamer wandelt. Wenn das Ziel der gymnasialen Laufbahn das Abitur ist, und dieses – wie meine Interviewten suggerieren – stark ‚bildungsbürgerlich‘ gerahmt ist, sind die Chancen der heterogenen Schüler:innenschaft diesbezüglich von vornherein ungleich und manche Lernende befinden sich qua soziokultureller Herkunft ‚näher‘ am Ziel der im Gymnasium favorisierten Lebenswelten des ‚Bildungsbürgertums‘. Da nicht wenige Interviewte eine ‚Heterogenisierung‘ des Gymnasiums auch unter natio-ethno-kulturellem Aspekt feststellen und ein vormaliges ‚homogen(er)es‘ Gymnasium konstruieren (u. a. 3: 137; 5: 23; 8: 17; 10: 20), kann weitere Forschung die Frage verfolgen,

inwiefern ‚das Gymnasium‘ und ‚die Nation‘ subtil miteinander verknüpft sind und welche pädagogischen Implikationen damit einhergehen.

Nicht zuletzt ist das Spannungsverhältnis bemerkenswert, das sich zwischen dem auf breiter Basis betriebenen Ausbau der sprachlichen Zugänge für Nationsandere und der unreflektierten Stärkung des monolingualen Standards abzeichnet. Dieser Punkt trägt zu einer wissenschaftlichen Debatte bei, die ich im Forschungsstand 1 als Exkurs zusammengefasst habe.

Sprachförderung: Durch Pluralisierung das Nationale stärken

Die Debatte um Sprache, die in der interkulturellen Erziehungswissenschaft und der Geschichtsdidaktik geführt wird, kann im Sinne der Verschränkung von Nation und Pluralisierung nun weitergedacht werden. Aus der bisherigen Diskussion um Sprachbildung in der Schule und im Fachunterricht lässt sich die zentrale Kritik festhalten, dass interkulturelle Ansätze sich als „Ausländerpädagogik“ (Mecheril 2010b: 62) in Anspruch nehmen ließen, wenn sie ausschließlich ‚Sprachdefizite‘ Nationsanderer fokussierten. Die lineare Betrachtung ‚Anderssprachiger‘ im Lichte von ‚Kompensationsmaßnahmen‘ gilt in migrationspädagogischer Perspektive schon länger als Ausdruck der normativen Monolingualität der Schule (vgl. Gogolin 1994). Heute ist sie in Schule und Bildungspolitik jedoch nicht mehr so einseitig gegeben, denn das Streben nach einer Assimilation ‚anderssprachiger‘ Schüler:innen und das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource überschneiden sich mittlerweile auch in offiziellen bildungspolitischen Dokumenten (vgl. KMK 2013; 2015; 2019; vgl. auch Dirim 2015: 34).

Bildungsmedienproduzent:innen positionieren sich dazu ambivalent: Generell begrüßen sie gesellschaftliche Pluralisierung, gleichzeitig stützen sie in den konkreten Maßnahmen, über die sie berichten, die schulische Monolingualität. Es überrascht, dass dies an keiner Stelle im Material als spannungsreich reflektiert wird.

Die Stabilisierung der Monolingualität geschieht wiederum *nicht* konzertiert als ‚Kampagne‘ (um Benedict Andersons Formulierung zu übernehmen), sondern eher beiläufig. Sie erinnert an den übersehenen, ‚banalen‘ Nationalismus, dessen Erfolg gerade auf seiner ‚Unsichtbarkeit‘ beruht. Mehrsprachigkeit gilt in den Interviews weder als ‚Störung‘ noch als ‚Ressource‘ noch als ‚Normalfall‘, sie wird schlichtweg ignoriert. Gleichzeitig ist das Deutsche fraglos die einzige Sprache, die in Bezug auf Schule erwähnt wird. Es ist so, als könne natio-ethno-kulturelle Pluralisierung normalisiert und gleichzeitig sprachliche Vielfalt ausgeblendet werden. Um mit Paul Mecheril zu sprechen: Schulbuchproduzent:innen stellen in ihren Bildungsmedien Lernmöglichkeiten her, die es Nationsanderen erlauben, „respektables Deutsch“ (2010c: 186) zu lernen, übersehen aber „das Erfordernis der Kritik an lingualem Machtstrukturen“ (ebd.). Die Gefahr der Redundanz in Kauf nehmend muss allerdings präzisiert werden, dass dies nicht den individuellen Interviewten zuzuschreiben ist, sondern die dominante Position im Bildungssystem darstellt.

Der Fokus der Interviewaussagen liegt pragmatisch auf Desideraten, die laut den Produzent:innen an die Verlage herangetragen werden. Die Branche müsse sprachfördernde Produkte für den Geschichtsunterricht „dringend“ (15: 115) anbieten und unbedingt „Hilfestellungen“ (3: 152) leisten, denn diese würden von den Zielgruppen mittlerweile „von allen Seiten“ (3: 41) erwartet. Verlagsübergreifend sei man bemüht, Lösungen zu entwickeln, um „auf den Differenzierungsnotstand [zu] reagieren“ und dieses „absolute Kaufkriterium“ zu erfüllen (16: 19). Dies deutet auf einen allgemeinen Wandel in der Gesellschaft und Bildung hin und kann unter ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ subsumiert werden: An Verlage wird die Forderung herangetragen, Geschichtsschulbücher unter sprachlichem Aspekt für unterschiedlich ausgestattete Lernende zugänglich(er) zu machen, was mittlerweile Verkaufsrelevanz hat. Dabei überrascht das unbemerkte Gefälle zwischen dieser Dringlichkeit und der unerschütterlich wirkenden Selbstverständlichkeit des sprachlichen Schulstandards.

Die Ausführungen der Interviewten legen den Schluss nahe, dass Zugänge zur National- bzw. Bildungssprache didaktisch ausgebaut werden und *gerade dadurch* der hegemoniale Status dieser Sprache gestärkt wird. Gezielte, auf breiter Basis betriebene Sprachförderung soll sprachlich ‚Anderen‘ einen besseren Zugang zum Fach Geschichte und bessere Teilhabe in der Gesellschaft ermöglichen, und gerade dies dient der Stabilisierung von Monolingualität.

Der Frage der interkulturellen Erziehungswissenschaft, wieso herkunftsbedingte Benachteiligung weiterbesteht, obwohl dies institutionellen wie individuellen Bestreben widerspricht (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 244) lässt sich nun auch entgegen, dass es Situationen gibt, in denen Nationales – zugespitzt formuliert – nicht *troz*, sondern *dank* pluralisierungsförderlicher Absichten und Strukturen stärker wird. Diese nur scheinbar paradoxe Stabilisierung des Nationalen *durch* Pluralisierungsbemühungen muss erziehungswissenschaftlich weiter analysiert werden, will man schulische Differenzgerechtigkeit denk- und umsetzbar machen. Es scheint hier so zu sein, dass ‚das eine getan und gerade dadurch eigentlich das andere gestärkt‘ wird.

Pluralisierung ‚positiv‘ rahmen und *nicht* normalisieren

Zu einer ähnlichen Erkenntnis bin ich auf einer anderen Analyseebene im dritten empirischen Kapitel gelangt. Im Unterkapitel „Migrationsgeschichte“ habe ich Interviewausschnitte dekonstruiert, in denen Produzent:innen darüber sprechen, wie sie Schulbuchbeiträge zu diesem Thema gestalten.

Der Abteilungsleiter B16, der Herausgeber B9 und der Autor B6 nehmen alle ein ‚Mainstreaming von Migration‘ im Diskurs zur Kenntnis: Von ihnen als Produzenten wird nach eigener Einschätzung erwartet, (auch) ein ‚positives‘ Bild migrationsbedingter Vielfalt in Schulbüchern zu vermitteln. Gezeigt habe ich hier, wie die Bemühungen zweier Bildungsmedienmacher, Migration im Schulbuch ‚positiv‘ zu

rahmen, innerhalb einer binären Matrix mit den Ausprägungen ‚positiv‘ und ‚negativ‘ bleiben. Eine derartige Matrix kann wiederum durch die im Hintergrund wirkenden Logiken auch Anschluss für nationale Schließung bieten. Hebt man den ‚Chancencharakter‘ von Migration aus einer dominanten Perspektive hervor, so leistet man nicht nur einen Beitrag zur Wertschätzung migrationsbedingter Vielfalt. Die Bewertung ‚positiv/negativ‘ in Bezug auf Pluralisierung stärkt gleichzeitig unmerklich die abgehobene Position der bewertenden Instanz. Auf diese Weise können subtil zwei Aspekte unangetastet bleiben, die auch nationale Schließung kennzeichnen: die Andersheit der ‚Bewerteten‘ im Verhältnis zu den ‚Bewertenden‘ sowie das Machtgefälle zwischen ihnen. ‚Das eine tun und das andere nicht lassen‘ könnte hier dafür stehen, dass das Migrationskapitel im Schulbuch in den ‚positiven‘ Mainstream eingeschrieben wird, gleichzeitig aber *keine* Normalisierung erfährt. Pluralisierung wird zwar wertgeschätzt, dies geschieht aber aus einer ‚sicheren‘ Position im nationalen Raum, und gerade dadurch kann nationale Schließung in gewisser Weise nicht *ganz* aufgegeben werden.

Weiterführende Forschung könnte hier ansetzen: Sie könnte den banalen und alltäglichen Nationalismus und auch die Pluralisierung in Deutschland empirisch untersuchen und damit verbundene Normativitäten stärker offenlegen. Es ist bemerkenswert, wie sehr Stimmen auch in der Wissenschaft von einem ‚negativen‘ deutschen Selbstbild ausgehen und ggf. ein ‚positiveres‘ gefördert wissen wollen bzw. wie undifferenziert manchmal ein ‚positives‘ Bild von Vielfalt als erstrebenswert dargestellt wird. Dies – aus meiner Sicht insbesondere Letzteres – hat sicherlich seine Berechtigung. Wenn jedoch *zusätzlich* den ungesesehenen Logiken sozusagen in die Sichtbarkeit verholfen werden würde, käme man dem Ziel der gesellschaftlichen und schulischen Differenzgerechtigkeit *noch* näher. Denn es ist bemerkenswert, wie wenige Worte notwendig sind, um eine Welt zu reproduzieren, die aus Nationen besteht, und in der jede Person hauptsächlich *einer* Nation zugehört oder zuzugehören hat; wie selbstverständlich und einseitig die Macht im nationalen Raum verteilt wird; wie sehr Geschichtsunterricht, Schule und auch Wissenschaft in einem nationalen Vokabular gefangen bleiben. Lässt sich überhaupt ein ‚negatives‘ Selbstbild der Deutschen empirisch nachweisen? Ist die binäre Matrix ‚positiv/negativ‘ in einer (Post-)Migrationsgesellschaft bzw. als analytische Heuristik nicht überholt?

Das eine tun wollen – das andere nicht lassen dürfen

Die starke Pragmatik, die die Herstellung von Schulbuchwissen kennzeichnet, habe ich im zweiten empirischen Kapitel, Unterkapitel „*Routinen*“, herausgearbeitet. Hier ging es um Praktiken wie ‚Recyclen‘, ‚Spekulieren‘, ‚Verkaufen‘ und ‚Harmonieren‘, die in den Verlagen oftmals wirtschaftlich motiviert sind und zu einer Reproduktion von Bewährtem bzw. nationaler Schließung beitragen können.

In Zusammenhang mit nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung sprechen Interviewte über die Praktik des ‚Beobachtens‘: Sie betrachten Entwicklungen in Gesellschaft und Politik, aber auch in Geschichtscurricula aus einer Position, von der aus sie diese Entwicklungen nicht unmittelbar beeinflussen können, doch zugleich bedeutende professionelle Steuerung durch sie erfahren. Solange der Ausgang der beobachteten Entwicklungen noch nicht absehbar ist, ‚warten sie ab‘. Dies schließt an Forschung an, die die fragile Position von Bildungsmedienmacher:innen bei der Herstellung von Schulbuchwissen hervorheben (s. Forschungsstand 2, „Einschränkungen“). Wie die Ergebnisse dieser Studie bestätigen, nehmen Schulbuchmacher:innen auch in Bezug auf die Produktion von Schulbuchwissen zu Nation und Pluralisierung eine privilegierte Position ein, die privilegierte Position geht jedoch *nicht* mit umfassenden Handlungsspielräumen einher.

Interviewte ‚beobachten‘ sodann einen gesellschaftlichen Wandel, der wie erwähnt als ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ umschrieben werden kann: Themen wie Migration oder außereuropäische Kulturen haben laut Produzent:innen Konjunktur; an Schulbuchmacher:innen wird laut eigener Aussage die Erwartung herangetragen, den Konstruktcharakter von Geschichte und Nation zu verdeutlichen; sprachfördernde Schulbücher werden erwartet; in professionellen Kreisen gilt allgemein, dass Pluralität zu würdigen ist; und dies wird auch bildungspolitisch empfohlen (vgl. KMK 2013; 2015; 2019). Angesichts einerseits der pluralisierungsbefürwortenden Positionierungen der Interviewten (s. erstes empirisches Kapitel), andererseits ihrer professionellen Position als Produzent:innen von Schulbüchern, die mit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen korrespondieren, überrascht es nicht, dass sie mit diesem ‚Mainstreaming von Pluralisierung‘ ‚mitgehen‘.

Schulbuchmacher:innen ‚beobachten‘ aber gleichzeitig ein Erstarken von politischem Nationalismus. Hier beschreiben sie neben dem ‚Abwarten‘ auch Praktiken, die als ‚Intervenieren‘ zusammengefasst werden können: Zum Beispiel suchen sie Anlässe im Lehrplan, um mit ihren Bildungsmedieninhalten gegen den erstarkenden Nationalismus zu (re-)agieren. Auch mobilisieren sie zu diesem Zweck Ressourcen im Verlag und schaffen Raum im Schulbuch.

Insgesamt jedoch scheint das Geflecht an Rahmenbedingungen und Routinen in der Produktion dazu beizutragen, dass Interviewte mit der Konstruktion von Pluralisierung im Schulbuch ‚Mühe haben‘, diese ‚verschieben‘ und häufig ‚jonglieren‘, um den gemeinsamen Nenner aller an sie gerichteter Ansprüche umzusetzen. Sie deuten an, dass viel von ihren pluralisierungsförderlichen Zielen und den Potenzialen der Schulbücher verloren geht.

Die Wendung aus dem Titel meines Buchs kann hier generell die Arbeitsweise an Schulbüchern beschreiben, die darin besteht, allen Instanzen gerecht werden zu wollen/müssen. ‚Das eine tun und das andere nicht lassen‘ kann deskriptiv für jene ‚Balanceakte‘ stehen, die in der Bildungsmedienforschung häufig festgestellt worden sind (s. Forschungsstand 2). Die Wendung kann aber auch als Rechtfertigung dafür bzw. Kritik daran gelesen werden, dass man zwar ‚das eine habe tun wollen, das

andere jedoch nicht habe lassen dürfen‘. Praktiken wie ‚Mühe haben‘, ‚Verschieben‘ und ‚Jonglieren‘ müssen dann in Bezug darauf untersucht werden, im Verhältnis zu welcher Instanz Pluralisierung eine ‚Herausforderung‘ darstellt. Was genau ist hier das nicht Genannte, das es derart schwierig macht, ‚ein Stück Pluralisierung unterzubringen‘ (wie B3 andeutet)? Welches ist die ‚eigentliche‘ Priorität, die Pluralisierung in der Praxis zur Nebensache werden lässt?

‚Versuchen‘ als Grenzverschiebung

Auf Grundlage meines Interviewmaterials lässt sich jedenfalls zeigen, wie Bildungsmedienmacher:innen Pluralisierung nicht einfach einbringen, wie sie die vorhandenen Schulbuchpotenziale nicht einfach ausschöpfen und ihre Ziele nicht einfach verwirklichen. Vielmehr ‚versuchen‘ sie es. Dies wiederum – möchte ich vorschlagen – sollte *nicht* automatisch ‚negativ‘ gelesen werden. Denn wie das Unterkapitel ‚Interventionen‘ zeigt, sind oftmals gerade die ‚Versuche‘ der Produzent:innen das, was am Ende Pluralisierung ermöglicht.

Meine Ergebnisse bieten an dieser Stelle Anschluss an Forschung, die ‚Spielräume‘ der Verlage und Produzent:innen sowie Aushandlungsprozesse und individuelles Handeln innerhalb von ‚agentic tangles‘ (Macgilchrist 2017: 48) konturiert. Sie lassen sich unter der Formulierung zusammenfassen: ‚das eine nicht lassen können und das andere trotzdem versuchen zu tun‘, was wiederum an die von Bruno Latour beschriebenen Erfolge durch ‚Bastelei‘ (bricolage, 2008: 135) erinnert.

Trotz oder dank eines insgesamt einschränkenden Rahmens, steuernder Bedingungen und zahlreicher unterschiedlicher Interessen und Perspektiven, die im ‚Nullsummenspiel‘ (Perlmutter 1997: 68; 77) der Schulbuch-Doppelseite miteinander konkurrieren, entwickeln Bildungsmedienmacher:innen *spezifische* Vorgehensweisen. Sie finden innovative methodische Lösungen (um zu dekonstruieren), bringen eigene, provokante Ideen ein (um Perspektivität aufzuzeigen), handeln Spielräume diplomatisch aus (um Kontroversen wiederzugeben), agieren als Verteidiger:innen geschichtsdidaktischer Prinzipien (um die Lebenswelt der Schüler:innen widerzuspiegeln) und gestalten didaktische Angebote (um Schüler:innen chancenverbessernd zu unterstützen).

Die Interventionen der Interviewten im Sinne von Pluralisierung zeigen, dass ihre Spielräume tendenziell auf der methodisch-didaktischen Ebene verortet sind sowie mit der Fachwissenschaftlichkeit ihrer Beiträge zusammenhängen. Dies sind die professionellen Kriterien, an denen sie sich in letzter Instanz orientieren. Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen aber auch, dass in der Regel eine ganze Reihe feiner Aushandlungen und Hürdenüberwindungen notwendig ist, um diese Spielräume überhaupt nutzen zu können. Hier kann auch an die zweite Debatte angeschlossen werden, die ich als Exkurs im Forschungsstand 1 zusammengefasst habe.

Globalgeschichte: Weitere Verschränkungen

Die Debatte um Globalgeschichte arbeitet sich im Grunde an der Frage ab, wie die noch dominierende Nationalgeschichte und die emergierende Verflechtungsgeschichte im Unterricht verbunden werden können bzw. inwiefern erstere den Raum einnimmt, den letztere dann nicht (hinreichend) bekommt. Auch wenn schon länger eine Erweiterung des Nationalen im Schulbuch stattfindet und deutsche Geschichtsschulbücher im Vergleich zu jenen anderer Länder eine größere Offenheit für internationale Bezüge aufweisen (s. Forschungsstand 1), sind auch deutsche Curricula weiterhin nationalgeschichtlich fokussiert (vgl. Grewe 2016: 301), die Euro- und Ethnozentrismus fördernde chronologische Strukturierung besteht fort (vgl. Schwabe 2020: 6), anstelle einer ganzheitlichen Globalgeschichte wird eher eine „Weltisierung“ (Schissler 2005: 235; ähnlich Grewe 2016: 301) der Nationalgeschichte praktiziert. Wie schätzen nun Bildungsmedienmacher:innen diese globale (bzw. europäische) Dimension von Geschichte in Bildungsmedien ein, wie äußern sie sich dazu, welche Praktiken beschreiben sie in diesem Zusammenhang?

Kurz zusammengefasst befürworten Interviewte globalgeschichtliche Ansätze in Lehrplänen entschieden und begründen es didaktisch und fachwissenschaftlich. Angesichts systemischer Limitierungen argumentieren sie jedoch, dass sie mit der konkreten Umsetzung von Globalgeschichte im Schulbuch ‚Mühe haben‘ und dass sie dafür viel ‚jonglieren‘ müssen. Sie verfolgen nach eigener Aussage das Ziel, Schüler:innen die globale Dimension von Geschichte deutlich zu machen und didaktische Prinzipien einzuhalten bzw. Erkenntnisse der Fachwissenschaft aufzunehmen. Ihre Ergebnisse schätzen Bildungsmedienmacher:innen jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen als ‚unzureichend‘ ein.

Bereits der Wandel, den die interviewten Produzent:innen im Bildungssystem insgesamt beobachten, bleibt ambivalent, was in bildungspolitischen Non-Kohärenzen ersichtlich ist: Wie aus den Lehrplanauszügen hervorgeht, die ich im dritten empirischen Kapitel zitiert habe, ‚öffnen‘ sich Curricula für Globalgeschichte und führen gleichzeitig nationalgeschichtliche Priorisierungen fort. Schulbuchmacher:innen sehen sich bereits durch diese Lehrpläne dazu veranlasst, ‚das eine zu tun, ohne das andere zu lassen‘. Solange Nationalgeschichte weiterhin die zentrale Größe im System darstellt – argumentieren sie –, verliert Globalgeschichte den Wettbewerb um das ‚Nullsummenspiel‘ des Platzes im Schulbuch.

Die Frage, die in der interkulturellen Erziehungswissenschaft und auch der Geschichtsdidaktik zu stellen wäre, ist jene nach den bildungspolitischen Prioritätensetzungen (vgl. auch Popp/Bernhard 2021). Es ist eben *nicht* davon auszugehen, dass nun *der* Wandel in Richtung Globalgeschichte stattfindet, sondern es müsste genauer bestimmt werden, *welche* Ebenen sich *wie* wandeln, welche sich hingegen durch Kontinuitäten auszeichnen und welche wiederum Transformationen in Richtung nationaler Schließung zu erkennen geben.

Auf Grundlage der Interviews lässt sich eine weitere, subtilere Non-Kohärenz identifizieren und zwar jene zwischen den expliziten Vorgaben der Lehrpläne und

dem, was Bildungsmedienmacher:innen ‚hineinlesen‘, wenn sie diese Lehrpläne umsetzen. Produzent:innen richten sich nicht nur nach dem Wortlaut der Curricula, sondern ‚helfen‘ sich bei der Konkretisierung dieser Curricula, indem sie auf die (mutmaßlichen) Erwartungen des Marktes bzw. der Lehrkräfte blicken, sich an den ‚Traditionen‘ in den jeweiligen Bundesländern und an Abiturthemen orientieren. Um den Titel meiner Studie noch weiter zu variieren, kann man sagen, dass es von Bildungsmedienmacher:innen staatlicherseits gefordert wird, das eine (Pluralisierung) zu tun, sie aber vor allem wirtschaftlich bedingt hineinlesen, dass sie das andere (Nation) lieber nicht ganz lassen sollten. Die Frage, die hier in der Forschung weiter zu verfolgen wäre, ist jene nach unsichtbaren, der demokratischen Kontrolle entgehenden Wirkungsweisen von ‚Wirtschaft‘ in Bezug auf Nation und Pluralisierung (s. auch weiter unten).

Hinzu kommt schließlich, dass Bildungsmedienmacher:innen manchmal in pragmatischer Hinsicht ‚das eine tun wollen, aber nicht wirklich in der Lage sind, das andere zu lassen‘. Dies ist der Fall, wenn sie globalgeschichtliche Lehrplanvorgaben umsetzen müssen (und wollen), aber das Fachwissen und die Sprachkenntnisse, die dafür notwendig sind, fehlen. Die Frage ist hier jene nach der Professionalisierung pädagogisch Handelnder in Bezug auf eine sich pluralisierende Gesellschaft und Schule: Wie können Bildungspraktiker:innen allgemein so professionalisiert werden, dass sie den Anforderungen der (Post-)Migrationsgesellschaft in fachlich-didaktischer Hinsicht gerecht werden können? Dies bekräftigt Forderungen aus der Geschichtsdidaktik nach einem „grundlegende[n] Umdenken“ (Schwabe 2020), sodass Verflechtungsgeschichte nicht nur in Curricula, sondern auch in den Aus- und Fortbildungsangeboten von Lehrkräften verankert wird (vgl. Popp/Bernhard/Schumann 2021).

Das eine nur tun können, wenn man das andere nicht lässt

Die Verschränkung von Nation und Pluralisierung geht aber in der Arbeit der Schulbuchmacher:innen noch weiter. Es scheint vereinzelt so zu sein, dass man ‚das eine nur tun kann, *wenn* man das andere nicht lässt‘. Dies ist der Fall, wenn ein Herausgeber den Völkermord an den Armenier:innen in einem Schulbuchbeitrag thematisiert, obwohl er vom Lehrplan gar nicht vorgesehen ist. Die Erwähnung erfolgt ‚am Rande‘, sie fällt auf der entsprechenden Schulbuch-Doppelseite vielleicht gar nicht auf, und trotzdem stellt sie eine bedeutsame Modifizierung der curricular vorgesehenen Inhalte dar.

Der Herausgeber gestaltet das Kapitel insgesamt nach den Vorgaben und berücksichtigt auch Sensibilitäten der (Post-)Migrationsgesellschaft bezüglich dieses umstrittenen und politisch instrumentalisierten Themas. Gerade dadurch, dass die Hauptnarration den Lehrplan strikt einhält und wenig Polarisierungspotenzial bietet, gelingt es, den Völkermord zu thematisieren. Dies erreicht der Interviewte durch einen Arbeitsauftrag, der die Lernenden dazu einlädt, sich mit der Anerkennungsdebatte auseinanderzusetzen. Dank der ‚marginalen‘ Erwähnung, die weder

die Gutachter:innen noch die Sensibilitäten der Gesellschaft über Gebühr herausfordert, gelingt es, die Abweichung von der Vorgabe genehmigbar und annehmbar zu gestalten. Diese Vorgehensweise habe ich, um den scheinbaren Widerspruch zu unterstreichen, ‚Hinzuziehen durch Wegschieben‘ genannt.

Auch der Redakteur B10, der die Positionen der Gutachter:innen im Ministerium und der Geschäftsführung im eigenen Verlag zu modellieren versucht, handelt in diese Richtung, wobei man sicherlich davon ausgehen kann, dass die Positionen der Gutachter:innen und der Geschäftsführung nicht allzu sehr herausgefordert werden. Der Redakteur legt *explizit national* orientierte Lehrpläne so aus, dass Erweiterungen *in Richtung Pluralisierung* sinnvoll erscheinen, er macht diese pluralen Erweiterungen innerhalb des nationalen Rahmens „plausibel“, wie er wörtlich sagt (90). ‚Das eine gerade deshalb nicht zu lassen, um das andere überhaupt erst tun zu können‘ steht hier für die spezifische Macht, auf die Produzent:innen bei der Herstellung von Schulbuchwissen (manchmal) zurückgreifen können.

Nimmt man nun ein letztes Mal die Frage in den Blick, warum herkunftsbedingte Benachteiligung in der Schule weiterbesteht, „obwohl dies weder den Intentionen der Handelnden noch den normativen Ansprüchen der Bildungsinstitutionen entspricht“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020: 244), so lässt sich zeigen, dass die Intentionen und normativen Ansprüche, die sich etwa in Geschichtslehrplänen identifizieren lassen, gar nicht geschlossen in Richtung Pluralisierung gehen, sondern hochgradig ambivalent bleiben. Ein genauere Blick auf die bildungspolitische Verschränkung von Nation und Pluralisierung verspricht hier weitere Erkenntnisse darüber, wie nationale Schließung in der Schule derart langlebig ist bzw. wo sich *in* der Pluralisierung Nationales verbirgt.

Macht man sich zudem den Anspruch der Migrationspädagogik zu eigen, dass nicht nur die Herstellung von Zugehörigkeitsordnungen in der Schule betrachtet, sondern auch Möglichkeiten der Verschiebung dieser Ordnungen aufgezeigt werden sollen (vgl. Mecheril 2010a: 16), so müssen in der Forschung auch jene Situationen näher analysiert werden, in denen Grenzen minimal, aber wirksam verschoben werden, gerade wenn dies konträr zu bildungspolitischen oder sonstigen Intentionen und Normen steht. Es gibt, wie oben gezeigt, Konstellationen, in denen sich Pluralisierung als Norm durchsetzt und *gerade dadurch* Nationales stabilisiert wird. Umgekehrt gibt es aber auch Situationen, in denen *im Rahmen* des Nationalen Pluralisierung möglich gemacht wird. Um diese zu identifizieren, ist es erforderlich, die Dichotomie Nation/Pluralisierung nicht als heuristische Sehhilfe zu verwenden, sondern zu reflektieren, wo und mit welchen Implikationen welcher Pluralisierungsanspruch auf das in welcher Hinsicht national gerahmte Bildungssystem trifft – wo sich etwa Weltbilder einer normalisierten Vielfalt und monokulturell geprägte Strukturen begegnen, wo Lebensweltbezug und Lebensweltsteuerung in Spannung zueinander stehen, wo Chancenausbau ungesehen zur Strukturstabilisierung führt, aber auch, wo sich Möglichkeiten abzeichnen, mit inhärenten Spannungen diskursverschiebend umzugehen.

Das oben hervorgehobene ‚Versuchen‘ ist dabei nicht automatisch und nicht ausschließlich ein Zeichen eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten, sondern stellt mitunter den ersten Schritt hin zu einer Verschiebung von Grenzen des Schulbuchwissens in Richtung Pluralisierung dar. Eine Professionalisierung dieses ‚Versuchens‘ wäre ein wünschenswertes Pendant zu jener „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2013), die die nötige Selbstreflexion und das Zulassen von (scheinbaren) Widersprüchen in der Schule der (Post-)Migrationsgesellschaft markiert. Dies bestätigt auch Forderungen aus der interkulturellen Erziehungswissenschaft nach einem Weiterdenken der Theoriebildung in der eigenen Disziplin (vgl. Hummrich/Karakaşoğlu 2022; Karakaşoğlu/Vogel 2019; Scherr 2022).

Nationale ‚Eliten‘ und ‚einfache Menschen‘

Meine Ergebnisse lassen sich abschließend auch im Lichte der Debatte zu Top-down- bzw. Bottom-up-Nationalismus (oder ‚banalem‘ versus ‚alltäglichem‘ Nationalismus) diskutieren. Beides steht für einen Nationalismus auf der Mikroebene. Die Differenzierung stammt nicht von Michael Billig selbst, der den Begriff des ‚banalen Nationalismus‘ eingeführt hat, sondern hat sich in der nachfolgenden Diskussion entwickelt. Der Unterschied zwischen ‚top down‘ und ‚bottom up‘ ist folgender: Der ‚banale‘ Nationalismus wird als ‚top down‘ eingeordnet, da er strukturell propagiert wird. ‚Hinter‘ den propagierenden Strukturen werden ‚Eliten‘ bzw. Akteure vermutet, die mehr oder weniger intentional die Nation reproduzieren, auch wenn dies ‚unsichtbar‘ bleibt. Der ‚alltägliche‘ Nationalismus wird hingegen als ‚bottom up‘ betrachtet. Er bezieht sich auf die Agency ‚einfacher Menschen‘, die in ihrem Alltag Nationalismus rezipieren und aufgreifen.

Auf den schulischen Kontext bezogen unterstreichen Forscher:innen, die die Heuristik des ‚alltäglichen‘ Nationalismus verwenden, dass Lernende nicht bloße Empfänger:innen nationaler Botschaften sind, sondern diese gemäß ihrer eigenen Relevanzen handhaben. Gleichzeitig geht diese Forschung recht monolithisch von einer nationalen „elite manipulation“ (Fox/Miller-Idriss 2008: 554) im Sinne einer absichtlichen und/oder linearen Verbreitung nationaler Narrative in der Schule aus. Schon Benedict Anderson schrieb in diese Richtung von einer „vast pedagogical industry“ (1991: 201), die beständig nationale Deutungen vermittelt.

Die Rolle des Lehrplans und somit des Staats, der ‚nationalen Eliten‘ und ihrer ‚Agenda‘ bei der (Re-)Produktion von Nationalem ist sicherlich wichtig, nicht nur in Bezug auf die Zeit der Nationalstaatenbildung, sondern bis heute. Denise Bentrovato beispielsweise zeigt in ihrer Studie zu Nation und Schule in Ruanda, wie aufeinanderfolgende Regime die Geschichte der Nation machtvoll und einseitig, entsprechend ihrer jeweiligen politischen Vorhaben modelliert und vermittelt haben (vgl. 2015: 211–214).

Allerdings wird der Beitrag von Lehrplänen, Staat und ‚Eliten‘ sowohl in der Nationalismus- als auch in der Bildungsmedienforschung insgesamt mehr vorausgesetzt denn untersucht. Meine Studie kann zu dieser Debatte einige Differenzierungsstränge beitragen.

Es stellt sich *erstens* die Frage, inwiefern Bildungsmedienmacher:innen der Kategorie ‚Eliten‘ oder der Kategorie ‚einfache Menschen‘ zugeordnet werden können – oder ob sie nicht vielmehr diese binäre Aufteilung sprengen. Sicherlich nehmen sie in Bezug auf die Produktion von Bildungsmedien eine privilegierte Position ein: Sie gehören zu den wenigen Menschen, die an der Herstellung von Schulbuchwissen beteiligt sind – und Menschen, die Wissen gestalten, können heute zur ‚Elite‘ gezählt werden (vgl. Wodak 2017: 5). Andererseits werden Schulbuchproduzent:innen in manchen Studien aus dem Bereich der Bildungsmedienforschung als ‚Empfänger:innen‘ und somit eher als ‚einfache Menschen‘ betrachtet, da sie nicht die Urheber:innen des Schulbuchwissens sind, sondern diesbezüglich lediglich staatlichen Impulsen folgen (s. Forschungsstand 2).

Auch abgesehen von der Frage, ob Bildungsmedienmacher:innen ‚Eliten‘ oder ‚einfache Menschen‘ sind, können sie keineswegs als Monolith betrachtet werden, wie das zweite und auch das dritte empirische Kapitel in meiner Studie belegen: Sie agieren nicht geschlossen, verbreiten nicht konzertiert bestimmte Narrative und vertreten keine gemeinsame ‚Agenda‘. Vielmehr arbeiten sie innerhalb eines Geflechts von feinen Aushandlungsprozessen und Widersprüchlichkeiten und stellen eine Schaltstelle dar: Sie sind ‚Vermittler‘ zwischen staatlichen Vorgaben, Schulklassen und anderen Instanzen, sie dekodieren und rekodieren Wissen gleichzeitig. In dieser Position verfügen sie manchmal *trotz* ihrer privilegierten Stellung über sehr eingeschränkte Handlungsmacht, manchmal aber *dank* ihrer Vermittlerposition über unerwartete Spielräume.

Betrachtet man die Ergebnisse, die ich im Unterkapitel „Europäische Rahmungen“ im dritten empirischen Kapitel diskutiert habe, so lässt sich *zweitens* auch über die Macht von Lehrplänen und nationalen Eliten nuancierter nachdenken. Das Überraschende dort war, dass die Lehrpläne, von denen die Interviewten sprachen, in Bezug auf Nation ‚konträr‘ waren, die Ergebnisse jedoch infolge der Interventionen der Produzent:innen ähnlich ausfielen. Dies wirft die Frage auf, welche Macht ‚nationale Eliten‘ – Lehrplanmacher:innen – überhaupt auf Schulbuchwissen ausüben.

Zweifelsohne sind Lehrpläne in meinen Interviews eine permanente Bezugsgröße: Produzent:innen beschreiben Curricula als das machtvolle ‚A und O‘ in ihrer Arbeit (B7) und bezeichnen Genehmigungsverfahren drastisch als ‚Gängelband‘ (B14). Gleichzeitig sind Lehrpläne den Interviewten zufolge aber auch aushandelbar und Gutacher:innenpositionen formbar. Herausgestellt habe ich diesbezüglich die Arbeitsweise des Redakteurs B10, der mittels redakteursspezifischer Aushandlungskunst die ‚elite manipulation‘ seitens staatlicher Instanzen punktuell durch eine widerständige ‚manipulation of elites‘ ausgleicht. Dass auch der explizit nationale Lehrplan in einem europäisch angereichernten Schulbuch mündet, ist in diesem Fall

vermutlich dem individuellen Engagement dieses Redakteurs zu verdanken. Es handelt sich um einen der wenigen Momente im gesamten Interviewmaterial, wo Positionierungen und Praktiken eines Einzelnen derart deutlich im Produktionsprozess zum Tragen kommen. Der Lehrplan ist hier zwar prinzipiell die entscheidende Instanz, er erfährt aber eine grundlegende Modifikation durch einen viel weniger machtvollen Akteur.

Lehrpläne sind also nicht per se ‚allmächtig‘. Sie entfalten einen bedeutsamen Teil ihrer Macht erst durch die Interpretation und Konkretisierung in der Arbeit der Bildungsmedienmacher:innen. Die curricularen Botschaften kristallisieren sich erst im Schulbuch final heraus, infolge von Anpassungen an Erwartungen der Lehrkräfte, an regionale ‚Traditionen‘ und Prüfungsthemen. Auf diese Weise werden im Verlag Lesarten entwickelt, die dann ‚dem Staat‘ ggf. wieder zur Genehmigung vorgelegt werden. Selbst im Zulassungsprozess ist die staatliche Hegemonie nicht absolut, sondern Gegenstand von Aushandlungsprozessen und somit relativ zum Feld.

Drittens sind auch die Impulse staatlicher Eliten in Bezug auf Nation und Pluralisierung mitnichten monolithisch zu betrachten – Lehrplanmacher:innen agieren vielmehr non-kohärent. Es scheint so zu sein, dass *auch sie* ‚das eine tun und das andere nicht lassen‘. Hier sind Beispiele aus den im dritten empirischen Kapitel zitierten Curricula einleuchtend. Diese schreiben Global- und Europageschichte vor und tradieren gleichzeitig nationale Lesarten. Sie zeigen sich als ‚Kompromiss unterschiedlicher Vorstellungen‘, wie B10 sagt. Sie verbreiten manchmal explizit nationale Lesarten, in nicht wenigen Situationen geben sie aber gegenteilig den Impuls zu einem Wandel in Richtung Pluralisierung, indem sie Bildungsmedienmacher:innen ‚zwingen‘, wirtschaftlich bedingte Routinen wie das Recyclen alter Schulbücher zu unterbrechen. Die Forschung könnte deshalb davon profitieren, auch das Entstehen von Lehrplänen und die Begutachtungsprozesse praxeologisch zu untersuchen, um inhärente Widersprüchlichkeiten und Brüche offenzulegen.

Viertens und letztens ist aus einem weiteren Grund Vorsicht geboten, wenn es darum geht, den Beitrag von ‚Eliten‘ hinsichtlich Nation und Pluralisierung zu analysieren. In einer Kommentierung der Forschungsliteratur zu ‚alltäglichem‘ Nationalismus schreibt Eleanor Knott binär von ‚Elite‘ versus ‚Masse‘. Sie setzt das Wort ‚Masse‘ zwar in Anführungszeichen, illustriert diese Kategorie aber schlicht als „ordinary people, as opposed to elites“ (2015: 1). Ruth Wodak hingegen macht in einer Analyse der Rhetorik populistischer Bewegungen darauf aufmerksam, wie eine Dichotomie zwischen ‚einfachen Menschen‘ und ‚Establishment‘, zwischen ‚Masse‘ und ‚Elite‘ politisch instrumentalisiert wird (vgl. 2017: 2). Sicherlich besteht ein enormer Unterschied zwischen der populistischen Vereinnahmung des Elitenbegriffs und einer fundierten Analyse der Herstellung hegemonialer Wissensbestände durch einen engen Personenkreis mit viel Macht. Nichtsdestotrotz sollte sich Wissenschaft nicht undifferenziert an Konstruktionen von ‚Eliten‘ beteiligen, „who are excluded from the true demos“ (ebd.).

Die Forschung könnte also ihre Betrachtung der ‚nationalen Eliten‘ in Bezug auf Schulbuchwissen in die vorgeschlagenen Richtungen weiter ausdifferenzieren. Die Vorstellung einer „systematische[n] historiografische[n] Kampagne“ (Anderson 1991: 201) und einer „umfassende[n] pädagogische[n] Industrie“ (ebd.) beschrieb die Zeit der Nationalstaatenbildung sicherlich sehr treffend und erklärte dort die Propagierung hegemonialer Lesarten der Nationalgeschichte. Sie sollte aber heute nicht (mehr) allzu linear vorausgesetzt werden. Die weit verbreitete und selten differenzierte Rede von ‚der nationalen Kampagne der staatlichen Eliten‘ sorgt mittlerweile dafür, dass Spezifika der *aktuellen* (Re-)Produktion von Nation im Kontext von Pluralisierung übersehen werden. Diese Spezifika sind nun verstärkt auch bei weniger sichtbaren Instanzen zu suchen, die sich auf die Bildungsmedienproduktion in Bezug auf Nation und Pluralisierung steuernd auswirken, und zwar bei der Ökonomie und auch der ‚Macht der Gewohnheit‘.

Wirtschaftliche Logiken wirken in der Schulbuchproduktion durch enge Erscheinungstermine und Effizienzsteigerungszwänge, konfrontationsminimierendes Zusammenarbeiten, kostensparendes Recycling, dem marktgefälligen Ausgestalten von Schulbüchern, dem Orientieren am Bewährten bei der Umsetzung des Neuen. Zugespitzt formuliert ist es finanziell günstiger, das nationale Paradigma weiter zu bedienen als es zu überwinden, ganz gleich, was Lehrpläne vorschreiben. Für die Forschung lässt sich daraus das Desiderat ableiten, dass nicht nur ‚sichtbare‘, der demokratischen Kontrolle ohnehin unterliegende Instanzen, die an der Herstellung von Schulbuchwissen beteiligt sind, untersucht werden müssen (etwa Lehrpläne).¹⁴³ Vielmehr gilt es, die aktuellen ‚Größen im Schatten‘ greifbarer zu machen und ‚Verdeckungen‘ (Bender et al. 2023) offenzulegen: Die Frage, wie ‚kulturelle Elemente‘ durch Wirtschaft ‚unbemerkt‘ im Schulbuch modelliert werden, ist noch offen.¹⁴⁴

Neben der Frage nach der Rolle der Wirtschaft wäre auch die Frage zu stellen, inwiefern Prüfungsthemen ‚unsichtbar‘ die Entstehung von Bildungsmedien steuern. Wie ‚national‘ und/oder ‚plural‘ sind die Anforderungen, die mittels Prüfungen an Schüler:innen (und Lehrkräfte und Bildungsmedienmacher:innen) gestellt werden? Wie ‚national‘ und/oder ‚plural‘ sind weitere Teile des Bildungssystems, etwa die Lehrer:innenausbildung, von der Eva Maria Andrades et al. schreiben, dass sie die „Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Diskriminierung, Menschenrechtsfragen und Demokratieförderung [...] wenn überhaupt [...] nur [als] untergeordnetes Thema“ (2016: 118) behandelt? Inwiefern ist die elitäre Selektivität der Schule und insbesondere des Gymnasiums in Deutschland, über die viel diskutiert

143 In der Bildungsmedienforschung ist es schon lange eine „zentrale Frage, wie über staatlich legitimierte Curricula und Schulbücher bestimmte Geschichtsbilder vermittelt und stabilisiert werden“ (Ahlrichs/Macgilchrist 2017: 15).

144 Diese Frage soll aber umgekehrt nicht den Schluss nahelegen, dass eine starke staatliche Steuerung der Produktion (die schon länger aufgelockert wird), eigentlich ‚besser‘ war als die aktuelle wirtschaftliche es ist. Es besteht aber die Notwendigkeit weiterführender Forschung und Reflexion über die jeweiligen Implikationen.

wird, mit dem banalen bzw. alltäglichen Nationalismus verschränkt? Wo liegen an all diesen Orten die relevanten Aushandlungen und Widersprüche im Bereich von ‚Mikro-Praktiken‘?

Die Zählebigkeit des Nationalen hängt aber auch mit der ‚Macht der Gewohnheit‘ zusammen: Nationale Inhalte diffundieren oftmals vollkommen unbemerkt in Schulbücher hinein. Sie scheinen im Denken und Handeln derart verankert zu sein, dass ein Weitertradiesen des Nationalen ‚selbstverständlich‘ stattfindet, während ein Entkommen aus dem Nationalen nur bedingt möglich ist bzw. gezielte Anstrengung auf reflexiver wie pragmatischer Ebene erfordert. Auch in der Forschung scheint es an einem Vokabular zu fehlen, das es erlaubt, jenseits des Nationalen oder einmal ohne dieses zu denken und zu schreiben (vgl. Scherr 2022). Um eine Formulierung Derridas aufzugreifen: Noch verfügen wir „über keine Sprache – über keine Syntax und keine Lexik“ (1976: 425), die nicht an der Welt der Nationen beteiligt oder aus ihr erwachsen wäre und sie nicht reproduziert. Diese Sprache muss noch entwickelt werden.

Abschließende Gedanken

Diese Studie ist davon ausgegangen, dass ein gemeinschaftliches Selbstbild nicht ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ ist, sondern zunächst die Grundlage menschlicher Existenz in Gemeinschaften darstellt. Es scheint keine Gemeinschaft geben zu können, die kein Selbstbild (und Fremdbilder) pflegt und an junge Generationen weitervermittelt. Mein Buch ist der Frage nachgegangen, wie es in Positionierungen und Praktiken im pädagogischen Kontext oftmals dazu kommt, dass dieses gemeinschaftliche Selbstbild *national* ausfällt. Ich habe nach feinen Aushandlungen und Gleichzeitigkeiten im Bildungsbereich gefragt, nach unsichtbaren Überschneidungen zwischen Nation und Pluralisierung, nach Mechanismen, durch welche Nationalismus hinter Pluralisierung versteckt weiterwirkt, und nach Logiken, die Nation und Pluralisierung eher verbinden denn trennen.

Das Bemerkenswerte dabei ist die Vielgestaltigkeit der Verschränkungen zwischen Nation und Pluralisierung. Beobachtungen in diese Richtung sind nicht ganz neu. Angelina Castagno konstatiert in Bezug auf den US-amerikanischen Schulkontext, dass „[m]ost educators are *nice* people with the best of intentions [...] Despite their good intentions and the general niceness among educators, most schools [...] contribute to inequity every day“ (2014: 1; s. auch Ahmed 2012). Dieser Gedanke kann in meine Studie dahingehend übernommen werden, dass die interviewten Produzent:innen Pluralisierung in vielen Hinsichten befürworten und umsetzen – und gleichzeitig Bildungsmedien auch zur Stabilisierung des Nationalen beitragen. Zu verstehen, wie es dazu kommt, war eins der Ziele dieser Arbeit.

Das Buch hat mit einem Abschnitt zu den übersehenen Staatsgrenzen Luxemburgs angefangen. An einem Ort, an dem Europa seit Jahrzehnten stark zusammen-

wächst, wirkten diese Staatsgrenzen schon länger vergessen, Parkanlagen und Einkaufszentren wurden quer darüber angelegt, die Pluralisierung war sozusagen etabliert. Im Kontext der Covid-19-Pandemie wurden jedoch über Nacht wieder Grenzkontrollen eingeführt. Die Grenzen waren von einem Tag auf den anderen wieder da – denn, so lässt sich nun abschließend feststellen, sie waren nie wirklich weg gewesen.

Trennlinien, Überschneidungen und Widersprüche zwischen Nation und Pluralisierung werden auch in der Bildungsmedienproduktion für das Fach Geschichte diskursiv hergestellt und ausgehandelt. Nationales und Plurales unterliegen hier gleichzeitig Stabilisierungsprozessen und einem stetigen Wandel. Die Grenze zwischen nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung ist, wie in Luxemburg, auch in der Bildungsmedienproduktion uneindeutig, und Produzent:innen befinden sich laut eigener Einschätzung oftmals in Situationen der Gleichzeitigkeit, in denen sie ‚das eine tun und das andere nicht lassen‘.

Dieses Buch hat gezeigt, dass der Diskurs an vielen Stellen so ‚gerinnen‘ kann, dass er Nationales stabilisiert – es hat aber auch gezeigt, dass es an vielen Stellen Möglichkeiten gibt, den Diskurs zu verschieben. Ein ‚kleiner Knoten‘ (vgl. Binnenkade 2015) in der Diskursarena der Schulbuchproduktion *kann* Wandel und Pluralisierung bewirken. Allerdings sollte diese Form von Mikro-Wandel nicht überschätzt werden. Marco Antonsich gibt zu bedenken, dass „it is legitimate to caution against investing the everyday with too much transformative power“ (2018: 24). Wünscht man sich eine *Normalisierung von Vielfalt* – und nicht nur eine ‚Zähmung‘, ‚Erweiterung‘ oder ‚Weltisierung‘ des Nationalen, dann kann dies nicht den ‚kleinen Knoten‘ überlassen werden.

In Bezug auf die Bildungsmedienproduktion für das Fach Geschichte scheint insbesondere die methodische und didaktische Ausgestaltung der Schulbücher der Ort zu sein, an dem viel bewirkt wird. Auch fachwissenschaftliche Argumente werden von Produzent:innen eingebracht, wenn es darum geht, nationale Schließung zu hinterfragen. Doch Bildungsmedienproduktion beschränkt sich nicht auf methodische, didaktische und fachwissenschaftliche Aspekte. Vieldiskutierte Forschungsfragen der Nationalism Studies – wie historische Bezüge zu nationalen Ursprüngen hergestellt werden, wie gemeinsame historische Erinnerungen, gemeinsame Kultur, gemeinsame Verbundenheit zu einem Territorium in der Schule fabriziert werden, wie Andersheit produziert wird – müssen *auch* stets pragmatisch und kontingent beantwortet werden: aus Mangel an Ressourcen, aus Profitorientierung, aus Eile, aus Versehen.

X Zusammenfassung

Im Kontext der aktuellen simultanen Pluralisierung und Polarisierung der Gesellschaft untersucht dieses Buch Überschneidungen zwischen ‚Nation‘ und ‚Pluralisierung‘ im Bildungskontext. Schule allgemein und das Fach Geschichte im Besonderen sind dabei wichtige Orte der (Re-)Produktion des Nationalen, aber auch Orte der Aushandlung rund um Pluralisierung. Geschichtsschulbücher beinhalten jene Narrative, die Nationen über sich selbst und über ‚Andere‘ erzählen, sie strahlen eine besondere Autorität aus und erreichen Schüler:innen und Lehrkräfte in großer Zahl.

Die Studie betrachtet nationale Schließung und Pluralisierung nicht als Gegensätze, sondern hinterfragt verbreitete Binaritäten in den Nationalism Studies, unreflektierte Normativität in differenzpädagogischen Debatten sowie lineare Vorstellungen über die Produktion von Bildungsmedien und die Vermittlung von Geschichte. Sie setzt sich mit zwei Forschungsfragen auseinander: (1) Wie positionieren sich Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht in Bezug auf nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung? (2) Wie konstruieren Produzent:innen nationale Schließung und gesellschaftliche Pluralisierung in Geschichtsschulbüchern? Diese Fragen werden auf Grundlage leitfadengestützter Expert:innen-Interviews mit 17 Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion für das Fach Geschichte aus vier deutschen Verlagen bearbeitet. Die Auswertung erfolgt mittels einer poststrukturalistisch-praxeologischen Diskursanalyse.

Das erste empirische Kapitel zeigt, wie die Interviewten Nation und Pluralisierung problematisieren und mit welchen Implikationen sich in ihrem Sprechen kategorial unterschiedliche Konstruktionen von Andersheit und Nicht-Andersheit überschneiden. Nationsanderen wird insgesamt ein nationaler ‚Zwischenstatus‘ verliehen, wobei sie weder als ‚vollkommen fremd‘ noch als ‚vollständig zugehörig‘ konstruiert werden. Gleichzeitig ist eine Verortung des ‚Wir‘ im Nationalstaat prominent und die hierarchische Machtposition dieses ‚Wir‘ im nationalen Raum bleibt ungebrochen. Bezüglich der Positionierungen zu Nation und Pluralisierung ist der Befund bemerkenswert ‚eindeutig‘: Die Interviewten lehnen politischen Nationalismus dezidiert ab, befürworten die Pluralisierung in der Gesellschaft, kritisieren die nationale Engführung des Geschichtsunterrichts und übernehmen gelegentlich ‚Migrationsbezüge‘ in ihre biografischen Selbstbeschreibungen – gleichzeitig bleiben sie in vielerlei Hinsicht im nationalen Paradigma gefangen.

Das zweite empirische Kapitel zeigt, wo den Interviewten zufolge Potenziale der Geschichtsschulbücher in einer sich pluralisierenden Gesellschaft liegen, welche Ziele sie als Bildungsmedienmacher:innen verfolgen, wie Routinen der Produktion zur Beharrungskraft des Nationalen im Schulbuch beitragen, aber auch, wo diskursverschiebende Interventionsmöglichkeiten der Produzent:innen im Sinne von Pluralisierung liegen. Das Kapitel arbeitet ‚migrationspädagogische Spannungsverhältnisse‘ heraus, die charakteristisch für die Aushandlungen rund um Nation und Pluralisierung in der Bildungsmedienproduktion sind.

Das dritte empirische Kapitel analysiert, wie Interviewte über ihre Arbeit an konkreten Schulbuchkapiteln zu den Themen Globalgeschichte, europäische Geschichte und Migrationsgeschichte sprechen. Der Wandel in Richtung Pluralisierung, den Interviewte in Lehrplänen beobachten und in Schulbüchern gestalten, bleibt ambivalent. Bildungspolitische Non-Kohärenzen, produktionspragmatische Einschränkungen, unbereinigbare Spannungsmomente, unreflektierte Konstruktionen (etwa das ‚Mainstreaming von Migration‘) können dazu beitragen, dass Pluralisierung nicht paradigmatisch ins Schulbuch gelangt, auch wenn Schulbuchmacher:innen punktuell über bemerkenswerte Handlungsmacht im Geflecht der Produktion verfügen und Spielräume in diese Richtung aushandeln.

Das Schlusskapitel fasst die Ergebnisse unter einer Formulierung aus dem Interviewmaterial zusammen: Bildungsmedienmacher:innen befinden sich auf unterschiedlichen Ebenen in Situationen, in denen sie ‚das eine tun und das andere nicht lassen‘, also Pluralisierung in Bildungsmedien einbringen und gleichzeitig Nationalismus reproduzieren. Diese Feststellung kann Debatten in der interkulturellen Erziehungswissenschaft und der Nationalismusforschung rund um die Zählebigkeit des Nationalen vorantreiben.

XI Literaturverzeichnis

Wissenschaftliche Literatur

- Abu-Lughod, L. (1991): Writing against culture. In: Fox, R. G. (Hg.): Recapturing anthropology. Santa Fe: SAR Press, 137–162. Nachgedruckt in: Moore, H. L./Sanders, T. (Hg.): Anthropology in theory. Issues in epistemology. Oxford: Blackwell, 466–479.
- Aced, M. (2016): Urban Citizenship – Zugehörigkeiten umdenken. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, https://www.weiterdenken.de/sites/default/files/endf_ideologien_der_ungleichwertigkeit.pdf <14.07.23>, 204–208.
- Adams St. Pierre, E. (2014): A brief and personal history of post qualitative research. Toward ‘post inquiry’. In: Journal of Curriculum Theorizing, Jg. 30, Nr. 2, https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521/st_pierre.pdf <14.07.23>, 2–19.
- Agar, M. (2006): An ethnography by any other name ... [149 Abs.]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 7, Nr. 4, Art. 36. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>.
- Ahlrichs, J. (2019): Die Relevanz des Beiläufigen. Alltägliche Praktiken im Geschichtsunterricht und ihre politischen Implikationen. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28896-9>.

- Ahlrichs, J./Baier, K./Christophe, B. et al. (2015): Memory practices in the classroom. On reproducing, destabilizing and interrupting majority memories. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Jg. 7, Nr. 2, 89–109. <https://doi.org/10.3167/jemms.2015.070206>.
- Ahlrichs, J./Macgilchrist, F. (2017): Medialität im Geschichtsunterricht. Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 6, Nr. 1, 14–27. <https://doi.org/10.25656/01:17950>.
- Ahmed, S. (2012): *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham/London: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g>.
- Alavi, B. (1998): *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- (2001): Von der Theorie zur Praxis interkulturellen Lernens. Problembereiche bei der Planung und Durchführung von Unterricht. In: Körber, A. (Hg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 97–104.
- (2004): *Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft?* In: Motte, J./Ohliger, R. (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen: Klartext, 199–212.
- (2015): *Leichte Sprache und historisches Lernen*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 14, Nr. 1, 169–190. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.169>.
- Alavi, B./Lücke, M. (2016): *Einleitung*. In: Dies. (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 7–15.
- Allemann-Ghionda, C. (1997): *Interkulturelle Bildung*. In: Fatke, R. (Hg.): *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 107–149. <https://doi.org/10.25656/01:9520>.
- (2006): *Interkulturelle und internationale Aspekte in der Erziehungswissenschaft. Zwischen Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsreformen*. In: Antor, H. (Hg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, 159–179.

- (2019): Besprechung: Gogolin, I./Georgi, V. B./Krüger-Potratz, M. et al. (Hg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 65, Nr. 6, <https://www.pedocs.de/zeitschriften.php?zst=6989-2019-6<24.02.24>>, 934–938.
- Allgemeine Zeitung/AZ (Namibia) (2011): *Namibias Protzbau in Windhoek lässt die Hüllen fallen*, 05.08.2011, <https://web.archive.org/web/20141105002541/http://www.az.com.na/bild-des-tages/protzbau-in-windhoek-lsst-die-hllen-fallen.131891.php<14.07.23>>.
- Anderson, B. (1991) [1983]: *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London/New York: Verso.
- (1998): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Berlin: Ullstein.
- Andrades, E. M./El, M./Schütze, D. (2016): *Bildungspolitik und Schule in der Verantwortung für eine nichtdiskriminierende demokratische Gesellschaft*. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, https://www.weiterdenken.de/sites/default/files/endf_ideologien_der_ungleichwertigkeit.pdf<14.07.23>, 93–124.
- Anen, N. (2020): *Grenzwertige Ausflüge. Französische Polizisten verhängen Bußgelder an Rümeling im Park am Ortsende*. In: *Luxemburger Wort*, 20.04.2020.
- Angermüller, J. (2014): *Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes*. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E. et al. (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Bd. 1: *Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, 16–36. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224>.
- Anthias, F. (2008): *Thinking through the lens of translocational positionality. An intersectionality frame for understanding identity and belonging*. In: *Translocations*, Jg. 4, Nr. 1, https://repository.uel.ac.uk/download/dc56b48c783cc329d81aef8b2390a4a8871b0fc19166434dc4bd98c8205bbebc/121028/Vol_4_Issue_1_Floya_Anthias.pdf<14.07.23>, 5–20.
- Antonsich, M. (2014): *Vivere insieme nella diversità*. In: *Bollettino della società geografica italiana*, Jg. 13, Nr. 7, http://societageografica.net/wp/wp-content/uploads/2016/08/Antonsich_Versione_Italiana.pdf<15.01.24>, 317–337.
- (2016): *The ‘everyday’ of banal nationalism. Ordinary people’s views on Italy and Italian*. In: *Political Geography*, Jg. 54, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2015.07.006>.

- (2018): The face of the nation: Troubling the sameness-strangeness divide in the age of migration. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* Jg. 43, Nr. 3, 449–461. <https://doi.org/10.1111/tran.12236>.
- Anweiler, O. (1973): Das Schulbuch als Spiegel gesellschaftlich-politischer Entwicklung. In: Schallenberger, E. H. (Hg.): *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen: Henn, 76–85.
- Armstrong, J. A. (1982): *Nations before nationalism*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (2012): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast.
- Assmann, A. (2020): *Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen*. München: C.H. Beck.
- Åström Elmersjö, H. (2013): *Norden, nationen och historier. Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*. Lund: Nordic Academic Press.
- (2016): Negotiating the nation in history. The Swedish state approval scheme for textbooks and teaching aids from 1945 to 1983. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Jg. 8, Nr. 2, 16–35. <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080202>.
- Atkinson, P. (2005): Qualitative research. Unity and diversity [25 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 6, Nr. 3, Art. 26. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.4>.
- Auernheimer, G. (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Ders. (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich, 45–58. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10793-4>.
- (2013): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 4., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6>.
- (2016): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, 8. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aydt, S. (2015): *An den Grenzen der interkulturellen Bildung. Eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Kontext von Fremdheit*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428726>.
- Baer, A. (2010): Der Schulbuchmarkt. In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 68–82. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.

- Banks, J. A./McGee Banks, C. A. (2007): *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken: Wiley.
- Barasi, D. (2023): „Sie sollen auch darauf achten, dass sich Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache im Klassenraum befinden“. Die ‚Veränderung‘ von Schüler*innen anhand (neo-)linguizismusrelevanter Wissensbestände in der universitären Lehrer*innenbildung am Beispiel von Beobachtungen aus der Physikdidaktik. In: Heinemann, A./Karakasoğlu, Y./Linnemann, T. et al. (Hg.): *Ent|grenz|ungen*. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 309–317. <https://doi.org/10.25656/01:28006>.
- Barbour, S./Carmichael, C. (Hg.) (2000): *Language and nationalism in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Barricelli, M. (2015): Hingabe im Handgemenge. Zur Leistung eines Rituals [Debattebeitrag]. In: *Public History Weekly*, Jg. 3, Nr. 8. <http://doi.org/10.1515/phw-2015-3714>.
- (2018): Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 68, Nr. 38–39, 48–54. Hier in der Online-Fassung ohne Seitenzahlen, <http://www.bpb.de/apuz/275894/diversitaet-und-historisches-lernen> <14.07.23>.
- Barsch, S. (2018): Sprachförderung und Sprachbedeutung im inklusiven Geschichtsunterricht. In: Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, C. (Hg.): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster/New York: Waxmann, 91–105.
- Bauman, Z. (2016): *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Berlin: Suhrkamp.
- (2017a): *Retrotopia*. Berlin: Suhrkamp.
- (2017b): Symptome auf der Suche nach ihrem Namen und Ursprung. In: Geiselberger, H. (Hg.): *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Berlin: Suhrkamp, 37–56.
- Bbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Bearbeitet von Niehaus, I./Hoppe, R./Otto, M. et al, <https://repository.gei.de/handle/11428/65> <14.07.23>.
- Beck, U. (2004): *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- (2008): Ein neuer Kosmopolitismus liegt in der Luft. In: *Sociétés*, Jg. 100, Nr. 2, 37–43. <https://doi.org/10.3917/soc.100.0037>.
- Becker, H. S. (1998): *Tricks of the trade. How to think about your research while you're doing it*. Chicago: Chicago University Press.

- Bendassolli, P. F. (2013): Theory building in qualitative research. Reconsidering the problem of induction [50 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 14, Nr. 1, Art. 25. <https://doi.org/10.17169/fqs-14.1.1851>.
- Bender, S./Flügel-Martinsen, O./Vogt, M. (Hg.) (2023): *Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse*. Bielefeld: Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839466711>.
- Bentrovato, D. (2015): *Narrating and teaching the nation. The politics of education in pre- and post-genocide Rwanda*. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005166>.
- Berdelmann, K./Fritzsche, B./Rabenstein, K. et al. (2019): *Praxeologie in der Bildungsforschung. Ein Umriss historischer und gegenwartsbezogener Forschungsperspektiven*. In: Dies. (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–27. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4>.
- Berger, S. (2010): *Rising like a phoenix... The renaissance of national history writing in Germany and Britain since the 1980s*. In: Berger, S./Lorenz, C. (Hg.): *Nationalizing the past. Historians as nation builders in modern Europe*. New York/Basingstoke: Palgrave, 426–451. https://doi.org/10.1057/9780230292505_21.
- Berger, S./Lorenz, C. (2008): *Introduction. National history writing in Europe in a global age*. In: Dies. (Hg.): *The contested nation. Ethnicity, class, religion and gender in national histories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–23.
- Bergeron, B. S. (2008): *Enacting a culturally responsive curriculum in a novice teacher's classroom. Encountering disequilibrium*. In: *Urban Education*, Jg. 43, Nr. 1, 4–28. <https://doi.org/10.1177/0042085907309208>.
- Bergmann, K. (2000): *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernhard, N. (2017): *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen/Berlin: Budrich UniPress.
- Bernhard, R./Brogl, M. (2020): *Geschichtsschulbücher*. In: Hinz, F./Körper, A. (Hg.): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft. Medien, Praxen, Funktionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 97–112. <https://doi.org/10.36198/9783838554648>.
- Bernhardt, M. (2020): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Einführung in die Tagung*. In: Sandkühler, T./Bernhardt, M. (Hg.): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 29–44.

- Betke, N. (2022): „Wir haben den Vorteil, dass wir alles mischen können“. Zugehörigkeitsfindung russlanddeutscher (Spät-)Aussiedler und ihr Wunsch nach Anerkennung. Hannover: Leibniz-Universität. <https://doi.org/10.15488/12042>.
- Billig, M. (1995): *Banal nationalism*. London: Sage.
- (2017): Banal nationalism and the imagining of politics. In: Skey, M./Anton-sich, M. (Hg.): *Everyday nationhood. Theorising culture, identity and be-longing after Banal nationalism*. London: Palgrave, 307–321. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_15.
- Binnenkade, A. (2015): Doing memory. Teaching as a discursive node. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Jg. 7, Nr. 2, 29–43. <https://doi.org/10.3167/jemms.2015.070203>.
- Bisset, S./Potvin, L. (2007): Expanding our conceptualization of program imple-mentation. Lessons from the genealogy of a school-based nutrition program. In: *Health Education Research*, Jg. 22, Nr. 5, 737–746. <https://doi.org/10.1093/her/cyl154>.
- Blaauw, J. (2016): Textbook conflicts and legitimacy production. In: Martin, L. (Hg.): *Les censures dans le monde*. Rennes: Presses universitaires, 199–207.
- Bläsi, C. (2018): Educational publishers and educational publishing. In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): *The Palgrave handbook of textbook studies*. London: Palgrave Macmillan, 73–93. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_5.
- Bock, A. (2018): Theories and methods of textbook studies. In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): *The Palgrave handbook of textbook studies*. London: Palgrave Macmillan, 57–70. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_4.
- Bock, J.-J./Macdonald, S. (2019): Introduction. Making, experiencing and manag-ing difference in a changing Germany. In: Dies. (Hg.): *Refugees welcome? Difference and diversity in a changing Germany*. New York: Berghahn, 1–38. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12pns28.5>.
- Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1, [https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-on-line/article/view/413/317](https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317) <17.07.23>.
- (2019a): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- (2019b): Geschichten als (Des)Identifikationsangebote? Dekonstruierte Identi-täten zwischen Empowerment und Normalisierung. Vortrag am 14.06.2019 an der Universität Paderborn.

- (2020): Das Trilemma der Inklusion. Vortrag am 20.05.2020 an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (virtuell), <https://migrationmachtgesellschaft.wordpress.com/vortrage-nachhoren/>, Text: <https://migrationmachtgesellschaft.files.wordpress.com/2020/05/c39cber-sicht-theorien-der-inklusion-3.pdf> <17.07.23>, 1–27.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen/Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>.
- Bölling, R. (2010): Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn: Schöningh.
- Bongaerts, G. (2018): Habitualization and habitus. On the relation between social constructivism and the theory of practice. In: Pfadenhauer, M./Knoblauch, H. (Hg.): Social constructivism as paradigm? The legacy of the Social construction of reality. New York: Routledge, 251–258. <https://doi.org/10.4324/9780429467714>.
- Bonikowski, B. (2017): Nationhood and cultural repertoire. Collective identities and political attitudes in France and Germany. In: Skey, M./Antonsich, M. (Hg.): Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism. London: Palgrave, 147–174. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_8.
- von Borries, B. (2001): Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie? In: Körber, A. (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 73–96.
- (2010): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 102–117. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.
- Boym, S. (2001): The future of nostalgia. New York: Basic Books.
- Brandstetter, B. (2020): Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20212>.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H. et al. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK. <https://doi.org/10.36198/978383539799>.
- Breuilly, J. (1995) [1982]: Nationalism and the state. Manchester: Manchester University Press.
- (2001): The state and nationalism. In: Guibernau, M./Hutchinson, J. (Hg.): Understanding nationalism. Cambridge: Polity Press, 32–52.

- Brinkley, A. (2005): The challenges and rewards of textbook writing. An interview. In: *Journal of American History*, Jg. 91, Nr. 4, 1391–1397. <https://doi.org/10.2307/3660179>.
- Brissa, E. (2021): *Flagge zeigen! Warum wir gerade jetzt Schwarz-Rot-Gold brauchen*. München: Siedler.
- Brown, W. (2017): *Walled states, waning sovereignty*. New York: Zone Books.
- Brubaker, R. (1992): *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- (2010): Ethnicity without groups. In: Guibernau, M./Rex, J. (Hg.): *The ethnicity reader. Nationalism, multiculturalism and migration*, 2. Aufl. Cambridge/Malden: Polity, 33–45.
- (2013): Language, religion and the politics of difference. In: *Nations and Nationalism*, Jg. 19, Nr. 1, 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2012.00562.x>.
- (2014): Linguistic and religious pluralism. Between difference and inequality. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Jg. 41, Nr. 1, 3–32. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.925391>.
- Brunner, M./Ivanova, A. (2015): *Praxishandbuch interkulturelle Lehrer|innenbildung. Impulse – Methoden – Übungen*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Buck, T. M. (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 289–301.
- Bühmann, A. D./Rabenstein, K. (2017): Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven. Das Beispiel ‚Individuelle Förderung‘. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*, Jg. 81, Nr. 1–2, 33–56.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat (o. J.): *Nationale Minderheiten in Deutschland*, <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/minderheiten/minderheiten-in-deutschland/minderheiten-in-deutschland-node.html> <17.07.23>.
- (2024a): Neues Staatsangehörigkeitsrecht entspricht den Anforderungen der Zeit, 19.01.2024, https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2024/01/bt_staatsangehoerigkeit.html <19.03.24>.
- (2024b): Anreize schaffen für Integration, o. D. [Stand: 25.01.24], <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/schwerpunkte/DE/einwanderungsland/staatsangehoerigkeitsrecht.html;jsessionid=43E9363DA5E8F1CEADDA5A29101051DC.live861> <19.03.24>.

- Bundesverwaltungsamt (o. J.): Aufnahme als Spätaussiedler nach dem Bundesvertriebenengesetz. Antrag S; Antrag A; Merkblatt S, https://www.bva.bund.de/DE/Services/Buerger/Migration-Integration/Spaetaussiedler/01_Antrag_stellen/02_Aufnahmeverfahren/Aufnahme_beantragen_node.html<17.07.23>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens, <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens<17.07.23>>.
- Calhoun, C. (2017): The rhetoric of nationalism. In: Skey, M./Antonsich, M. (Hg.): *Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism*. London: Palgrave, 17–30. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_2.
- Carnicer, J. A./Fürstenau, S. (2021): Transnational mobility, education and social positioning between Brazil and Germany. In: Cairns, D. (Hg.): *The Palgrave handbook of youth mobility and educational migration*. London: Palgrave Macmillan, 107–117. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_11.
- Carrier, P. (2018): The nation, nationhood, and nationalism in textbook research from 1951 to 2017. In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): *The Palgrave handbook of textbook studies*. London: Palgrave Macmillan, 181–198. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_13.
- Castagno, A. E. (2014): *Educated in whiteness. Good intentions and diversity in schools*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Castro Varela, M. (2002): Interkulturelle Kompetenz. Ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, G. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35–48. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93251-8_3.
- Castro Varela, M./Dhawan, N. (2015) *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M./Mecheril, P. (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ. et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 23–53.
- C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG (o. J.): *Karriere*, <https://www.ccbuchner.de/karriere/c-893<29.07.22>>.
- (o. J.): *Verlagsgeschichte*, <https://www.ccbuchner.de/verlag-verlagsgeschichte/c-892<17.07.23>>.
- Charim, I. (2018): *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Wien: Zsolnay.
- Charteris-Black, J. (2004): *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. New York/Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230000612>.

- Chernilo, D. (2011): The critique of methodological nationalism. Theory and history. In: Thesis Eleven, Jg. 106, Nr. 1, 98–117. <https://doi.org/10.1177/0725513611415789>.
- Chiriac, C. (2024, im Erscheinen): „Verfassertexte fallen nicht vom Himmel“. Aushandlungen um (Multi-)Perspektivität in der Bildungsmedienproduktion. In: Poltze, K./Schröder, B. (Hg.): Putting knowledge(s) into perspective? Wissen, Reflexivität und (Multi-)Perspektivität in Bildungsmedien. Göttingen: V&R unipress.
- Chiriac, C./Spielhaus, R. (2022): Geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft und historisches Lernen aus der Perspektive von Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion. In: Georgi, V. B./Lücke, M./Meyer-Hamme, J./Spielhaus, R. (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 227–278. <https://doi.org/10.1515/9783839457924-007>.
- Chmiel, C./Lücke, M./Welp, A. (2022): Akteur:innen in Gedenkstätten und Museen und ihre Perspektiven auf geschichtskulturellen Wandel in der Migrationsgesellschaft. In: Georgi, V. B./Lücke, M./Meyer-Hamme, J./Spielhaus, R. (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 129–176. <https://doi.org/10.14361/9783839457924-005>.
- de Cillia, R. (2012): Migration und Sprache(n). Sprachenpolitik – Sprachförderung – Diskursanalyse. In: Fassmann, H./Dahlvik, J. (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung. Multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader, 2. Aufl. Göttingen: V&R unipress, 185–212.
- Cohen, A. P. (1985): The symbolic construction of community. London: Routledge.
- Conrad, F. (2018): Qualitätssteigerung des Geschichtsunterrichts durch Kompetenzorientierung? Versuch einer Bestandsaufnahme nach 15 Jahren. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 69, Nr. 11–12, 605–622.
- Cornelsen Verlag GmbH (o. J.): Jobs & Karriere, <https://www.cornelsen.de/karriere/stellenangebote> <29.07.22>.
- Crawford, K./Foster, S. (2006): The political economy of history textbook publishing in England. In: Nicholls, J. (Hg.): School history textbooks across cultures. International debates and perspectives. Oxford: Symposium, 93–104.
- Custodi, J. (2024): Radical left parties and national identity in Spain, Italy and Portugal. Rejecting or reclaiming the nation. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-48926-6>.
- Czock, H./Radtke, F.-O. (1984): Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung. Ignorierende Toleranz und positive Diskriminierung. Die Praxis des Unterrichts mit ausländischen Kindern, untersucht an mehreren Beispielen. In: PÄD extra, Jg. 10, 34–39.

- Decker, O./Kiess, J./Heller, A. et al. (Hg.) (2022): *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen?* Leipziger Autoritarismus Studie 2022. Gießen: Psychosozial.
- Degner, B./Kreutz, J. (2020): Darstellungstexte in differenzierten Geschichtsschulbüchern im Spannungsverhältnis von Textverständlichkeit und Ansprüchen an historisches Lernen. In: Sandkühler, T./Bernhardt, M. (Hg.): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 233–251.
- Deppermann, A. (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion [61 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 14, Nr. 3, Art. 13, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2064/3584> <17.07.23>.
- Derrida, J. (1967): *De la Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- (1972): *Positions. Entretiens avec Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- (1976): *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- (1985): Letter to a Japanese friend. In: Wood, D./Bernasconi, R. (Hg.): *Derrida and Différance*. Warwick: Parousia Press, 1–5.
- Derrida, J./Caputo J. D. (1997): *Deconstruction in a nutshell. A conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Derrida, J./Weber, E. (1995): *Points. Interviews, 1974–1994*. Stanford: Stanford University Press.
- Dirim, İ. (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 25–48.
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ. et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 99–115.
- Drewek, P. (1997): Geschichte in der Schule. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, 3., erw. und aktualisierte Aufl. Opladen: Leske + Budrich, 183–207.
- Duchesne, S. (2017): Who's afraid of banal nationalism? Anthony D. Smith and the future of nationalism. Wortbeitrag im Rahmen der 27. Jahreskonferenz der Association for the Study of Ethnicity and Nationalism, London, <https://hal.science/hal-01499258/document> <17.07.23>.
- Duden (o. J.): Pluralismus. In: Dudenonline, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Pluralismus> <17.07.23>.

- Ebner, M./Schön, M./Schön, S. et al. (2014): Die Entstehung des ersten offenen Biologieschulbuchs. Evaluation des Projekts „Schulbuch-O-Mat“, Diskussion und Empfehlungen für offene Schulbücher. In: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): Beiträge zu offenen Bildungsressourcen, 6, Norderstedt: Book on Demand, <http://o3r.eu> <17.07.23>.
- Edensor, T. (2004): Automobility and national identity: Representation, geography and driving practice. In: *Theory, Culture & Society*, Jg. 21, Nr. 5, 101–120. <https://doi.org/10.1177/0263276404046063>.
- (2006): Reconsidering national temporalities: Institutional times, everyday routines, serial spaces and synchronicities. In: *European Journal of Social Theory*, Jg. 9, Nr. 4, 525–545. <https://doi.org/10.1177/1368431006071996>.
- (2009). National spatialities. In: Kitchin, R./Thrift, N. (Hg.): *The International Encyclopedia of Human Geography*, Bd. 7. Oxford: Elsevier, 242–247.
- Edensor, T./Sumartojo, S. (2018): Geographies of everyday nationhood: Experiencing multiculturalism in Melbourne. In: *Nations and Nationalism*, Jg. 24, Nr. 3, 553–578. <https://doi.org/10.1111/nana.12421>.
- Edwards, R. (2011): Translating the prescribed into the enacted curriculum in college and school. In: *Educational Philosophy and Theory*, Jg. 43, Nr. 1, 38–54. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00602.x>.
- Edwards, R./Ivanič, R./Mannion, G. (2009): The scrumpled geography of literacies for learning. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Jg. 30, Nr. 4, 483–499. <https://doi.org/10.1080/01596300903237248>.
- Edwards, S./Edick, N. A. (2013): Culturally responsive teaching for significant relationships. In: *Journal of Praxis in Multicultural Education*, Jg. 7, Nr. 1, Art. 4. <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1058>.
- Eggers, M. M. (2011): Diversity/Diversität. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, 256–263.
- Emirbayer, M./Mische, A. (1998): What is agency? In: *American Journal of Sociology*, Jg. 103, Nr. 4, 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>.
- Eriksen, T. H. (1992): *Us and them in modern societies. Ethnicity and nationalism in Mauritius, Trinidad and Beyond*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Ernst Klett Verlag (o. J.): *Karriere*, <https://ernst-klett-verlag.de/karriere/> <17.07.23>.

- Espahangizi, K. M. (2018): Ab wann sind Gesellschaften postmigrantisch? In: Foroutan, N./Karakayali, J./Spielhaus, R. (Hg.): *Postmigrantisches Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt/M.: Campus, 35–55.
- Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493> <17.07.23>.
- Fabel-Lamla, M./Haude, C./Volk, S. (2019): Schulsozialarbeit an inklusiven Schulen. (Neu-)Positionierungen und Zuständigkeitsklärungen in der multiprofessionellen Teamarbeit. In: Cloos, P./Fabel-Lamla, M./Kunze, K. et al. (Hg.): *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 225–246.
- Farrar, M. (2012): Multiculturalism in the UK. A contested discourse. In: Wetherly, P./Farrar, M./Robinson, S. et al. (Hg.): *Islam in the West. Key issues in multiculturalism*. London: Palgrave, 7–23. https://doi.org/10.1057/9781137025067_2.
- Feldmann, W.-R. (2010): Die Rolle der Verlage. Von Seismographen und Transmissionsriemen. Vortrag im November 2010 im Rahmen der VDS-Schulbuchkonferenz: Bildungsreformen ohne Bildungsmedien? Schulbücher und pädagogische Innovationen, München, <http://docplayer.org/25475529-Schulbuchkonferenz-25-bis-bildungsreformen-ohnebildungsmedien-schulbuecher-und-paedagogische-innovationen.html> <17.07.23>.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>.
- Fenwick, T. J. (2010): (Un)Doing standards in education with Actor-Network Theory. In: *Journal of Education Policy*, Jg. 25, Nr. 2, 117–133. <https://doi.org/10.1080/02680930903314277>.
- (2011): Reading educational reform with Actor-Network Theory. Fluid spaces, otherings, and ambivalences. In: *Educational Philosophy and Theory*, Jg. 43, Nr. 1, 114–134. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00609.x>.
- Fenwick, T. J./Edwards, R. (2010): *Actor-Network Theory in education*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203849088>.
- Forman, S. (2005): Textbook publishing. An ecological view. In: *Journal of American History*, Jg. 91, Nr. 4, 1398–1404. <https://doi.org/10.2307/3660180>.
- Foroutan, N. (2010): Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte: Anerkennung, Teilhabe, Integration*, Jg. 46–47, <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32367/neue-deutsche-postmigranten-und-bindungs-identitaeten-wer-gehört-zum-neuen-deutschland/> <17.07.23>, 9–15.

- (2018): Was will eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse? In: Foroutan, N./Karakayali, J./Spielhaus, R. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt/M.: Campus, 269–299.
- (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Foster, S. J./Crawford, K. A. (2006): The critical importance of history textbook research. In: Dies. (Hg.): What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks. Greenwich: Information Age Publishing, 1–23.
- Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- (1981): Archäologie des Wissens. Berlin: Suhrkamp.
- (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- (1996): Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia. Berkeley-Vorlesungen 1983. Berlin: Merve.
- Fox, J. E./Miller-Idriss, C. (2008): Everyday nationhood. In: Ethnicities, Jg. 8, Nr. 4, 536–563. <https://doi.org/10.1177/1468796808088925>.
- Frei, N. (2023): Im Namen der Deutschen. Die Bundespräsidenten und die NS-Vergangenheit. München: C.H. Beck.
- Frei, N./Maubach, F./Morina, C. et al. (2019). Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus. Berlin: Ullstein.
- Fritzsche, K.-P. (1993): Multiperspektivität, eine Strategie gegen Dogmatismus und Vorurteile. In: Byram, M. (Hg.): Germany: its representation in textbooks for teaching German in Great Britain. Frankfurt/M.: Diesterweg, 55–61.
- Fuchs, E. (2010): Wie international sind Schulbücher? In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 25–40. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.
- (2011): Current trends in history and social studies textbook research. In: Journal of International Cooperation in Education, Jg. 14, Nr. 2, <https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/14-2-2.pdf> <17.07.23>, 17–34.
- Fuchs, E./Henne, K. (2018): History of textbook research. In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): The Palgrave handbook of textbook studies. London: Palgrave Macmillan, 25–56. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_3.
- Funck, B. J. (2023) „When I heard Gymnasium, I became very happy“. Der Gymnasialzugang im Kontext von Migration im Sekundarschulalter und Aufenthaltsrechtlichen Bedingungen. In: Heinemann, A./Karakaoğlu, Y./Linneemann, T. et al. (Hg.): Ent|grenz|ungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 77-86. <https://doi.org/10.25656/01:28006>.

- Fürstenau, S. (2015): Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 143–165.
- Gauger, J.-D. (2008): *Deutsche und Polen im Unterricht. Eine Untersuchung aktueller Lehrpläne/Richtlinien und Schulbücher für Geschichte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, P. (2006): *Geschichtslehrmittel. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. In: Criblez, L./Gautschi, P./Hirt Monico, P. et al. (Hg.): *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen*. Bern: h.e.p., 117–148.
- (2010): *Anforderungen an heutige und künftige Schulgeschichtsbücher*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* Jg. 28, Nr. 1, 125–137. <https://doi.org/10.25656/01:13738>.
- Gautschi, P./Bernhardt, M./Mayer, U. (2012): *Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien*. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 326–348.
- Gebel, T./Grenzer, M./Kreusch, J. et al. (2015): *Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist. Datenschutz in qualitativen Interviews [40 Abs.]*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 16, Nr. 2, Art. 27. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2266>.
- Geier, T. (2020): *Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland*. In: van Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F. et al. (Hg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 119–133. <https://doi.org/10.25656/01:19237>.
- Geiselberger, H. (2017): *Vorwort*. In: Ders. (Hg.): *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Berlin: Suhrkamp, 7–15.
- Geißler, R. (2005): *Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen*. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, 71–100.
- Gellner, E. (1983): *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- (1991): *Nationalismus und Moderne*. Berlin: Rotbuch.
- Georgi, V. B./Chiriac, C./Freund, S. I. (2022): *Wie migrationsgesellschaftliche Realität zur Sprache kommt*. In: Georgi, V. B./Lücke, M./Meyer-Hamme, J./Spielhaus, R. (Hg.): *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 297–310. <https://doi.org/10.1515/9783839457924-010>.

- Georgi, V. B./Kahle, L./Freund, S. I. et al. (2022): Perspektiven von Lehrkräften. Migrationsgesellschaft, geschichtskultureller Wandel und historisches Lernen. In: Georgi, V. B./Lücke, M./Meyer-Hamme, J./Spielhaus, R. (Hg.): *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 65–127. <https://doi.org/10.14361/9783839457924-004>.
- Georgi, V. B./Lücke, M./Meyer-Hamme, J./Spielhaus, R. (Hg.) (2022): *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839457924>.
- Georgi, V. B./Ohliger, R. (2009): *Geschichte und Diversität. Crossover statt nationaler Narrative?* In: Dies. (Hg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 7–24.
- Geulen, C. (2004): *Nationalismus als kulturwissenschaftliches Forschungsfeld*. In: Jäger, F./Rüsen, J. (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Stuttgart: J.B. Metzler, 439–457.
- (2007): *Geschichte des Rassismus*. München: C.H. Beck.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2020): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 3. Aufl. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838586069>.
- Gomolla, M. (2015): *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem*. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 193–219.
- (2023): *Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft. Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung*. In: Magnus, F./Geier, T./Hornberg, S. et al. (Hg.): *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 57–76.
- Goodson, I. F. (2004): *Understanding curriculum change. Some warnings about restructuring initiatives*. In: Hernández, F./Goodson, I. F. (Hg.): *Social geographies of educational change*. Dordrecht: Springer, 15–27. https://doi.org/10.1007/1-4020-2495-9_2.

- Gornik, B. (2022): (Methodological) nationalism and academic debates on the integration of migrant children. In: *Studies in Ethnicity and Nationalism* Jg. 22, Nr. 2, 69-84. <https://doi.org/10.1111/sena.12373>.
- Gorur, R. (2011): ANT on the PISA trail. Following the statistical pursuit of certainty. In: *Educational Philosophy and Theory*, Jg. 43, Nr. 1. Special Issue: Actor-Network Theory in education. A focus on educational change, 76–93. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00612.x>.
- Götz, I. (2011): *Deutsche Identitäten. Die Wiederentdeckung des Nationalen nach 1989*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- (2023): Die Wiederentdeckung der ‚nationalen Identitäten‘ im Kontext Wiedervereinigung und Einwanderung. Ethnos und Demos als konfligierende Konzepte symbolischer Politik. In: Spiritova, M./Trummer, M. (Hg.): *Pop the Nation. Die Nation als Ressource und Argument in Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung*. Münster/New York: Waxmann, <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4614> <18.03.24>, 27-42.
- Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, C. (2018): Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster/New York: Waxmann, 7–12.
- Grawan, F. (2014): *Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion*. In: Eckert. Working Papers, 2, <https://repository.gei.de/handle/11428/137> <17.07.23>.
- Grebe, H. (2019): *Demenz in Medien, Zivilgesellschaft und Familie: Deutungen und Behandlungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28116-8>.
- Grek, S. (2009): Governing by numbers. The PISA ‘effect’ in Europe. In: *Journal of Education Policy*, Jg. 24, Nr. 1, 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>.
- Grewe, B.-S. (2016): Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In: Sauer, M./Bühl-Gramer, C./John, A. et al. (Hg.): *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*. Göttingen: V&R unipress, 297–320. <https://doi.org/10.14220/9783737006354.297>.
- Grün, G.-C. (2021): In Zahlen: Mehr Migration, mehr Mauern. In: *Deutsche Welle: Themen/Welt*, 13.08.2021, <https://www.dw.com/de/in-zahlen-mehr-migration-mehr-mauern/a-58859114> <17.07.23>.
- Gruner, C. (2010): Entwicklung historischer Begriffs- und Strukturierungskompetenz im bilingualen Geschichtsunterricht. Analysebeispiel aus einer empirischen Studie. In: Handro, S./Schönemann, B. (Hg.): *Geschichte und Sprache*. Berlin: LIT, 93–112.

- Guttorm, H./Hohti, R./Paakkari, A. (2015): 'Do the next thing'. An interview with Elizabeth Adams St. Pierre on postqualitative methodology. In: *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, Jg. 6, Nr. 1, <https://doi.org/10.7577/rem.1421> <15.01.24>, 15–22.
- Habermas, J. (1986): Eine Art Schadensabwicklung. Die apologetischen Tendenzen in der deutschen Zeitgeschichtsschreibung. In: *Die Zeit*, Nr. 29, 11.07.1986, 40.
- Hage, G. (1998): *White Nation. Fantasies of White supremacy in a multicultural society*. New York: Routledge.
- Hall, S. (1980) [1973]: 'Encoding/Decoding'. In: *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972–1979*. London: Routledge, 128–138.
- Handro, S. (2018): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Leerformel oder Lernchance? In: Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, C. (Hg.): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster/New York: Waxmann, 13–41.
- Handro, S./Schönemann, B. (2010): Geschichte und Sprache. Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): *Geschichte und Sprache*. Berlin: LIT, 3–15.
- Haraway, D. (1988): Situated knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In: *Feminist Studies*, Jg. 14, Nr. 3, 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Harris-Hart, C. (2009): Performing curriculum. Exploring the role of teachers and teacher educators. In: *Curriculum Inquiry*, Jg. 39, Nr. 1, <https://www.jstor.org/stable/25475952> <27.02.24>, 111–123.
- Harushimana, I./Awokoya, J. (2011): African-born immigrants in U.S. schools. An intercultural perspective on schooling and diversity. In: *Journal of Praxis in Multicultural Education*, Jg. 6, Nr. 1, Art. 6, <https://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol6/iss1/6> <17.07.23>.
- Hein, L./Selden, M. (2000): The lessons of war, global power, and social change. In: Dies. (Hg.): *Censoring history. Citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk/New York: M.E. Sharpe, 3–51.
- Heinemann, A. M. B./Mecheril, P. (2016): Institutioneller Rassismus als Analyseperspektive. Zwei Argumente. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Ideologien der Ungleichwertigkeit*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, https://www.weiterdenken.de/sites/default/files/endf_ideologien_der_ungleichwertigkeit.pdf <17.07.23>, 45–54.
- Heinze, C. (2010): Historical textbook research. Textbooks in the context of the 'grammar of schooling'. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Jg. 2, Nr. 2, 122–131. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020209>.
- Helfferich, C. (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 559–574. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 49–98.
- Helsper, W./Niemann, M./Gibson, A. et al. (2014): Positionierungen zu „Elite“ und „Exzellenz“ in gymnasialen Bildungsregionen. Eine „Gretchenfrage“ für Schulleiter exklusiver Gymnasien? In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 203–219. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0529-y>.
- Herrmann, Bea (2017): Vielfalt der Anforderungen. Zur Berücksichtigung von Heterogenität bei der Lehrwerksentwicklung. In: Aamotsbakken, B./Matthes, E./Schütze, S. (Hg.): *Heterogenität und Bildungsmedien. Heterogeneity and educational media*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 53–63.
- Hessenauer, H. (2006): Die Produktion von Schulbüchern. Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Handro, S./Schönemann, B. (Hg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Berlin: LIT, 265–282.
- Hinz, A./Boban, I. (2008): Inklusion. Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? In: *Geistige Behinderung*, Jg. 3, 201–204.
- Hobsbawm, E. (1990): *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2015): Introduction: Inventing traditions. In: Hobsbawm, E./Ranger, T. (Hg.): *The Invention of tradition*, 23. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- Hobsbawm, E./Ranger, T. (Hg.) (1983): *The Invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hochgürtel, T./Sommer, B. (2021): Lebensformen in der Bevölkerung und Kinder. In: Statistisches Bundesamt (Destatis): *Datenreport 2021*, <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/familie-lebensformen-und-kinder/329544/lebensformen-in-der-bevoelkerung-und-kinder/<18.07.23>>.
- Höhne, T. (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 197–215. <https://doi.org/10.25656/01:2539>.
- (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt/M.: Goethe-Universität.

- (2018): Educational media, reproduction, and technology. Towards a critical political economy of educational media In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): The Palgrave handbook of textbook studies. London: Palgrave Macmillan, 115–125. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_8.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt/M.: Goethe-Universität.
- Horn, K.-P. (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. Weinheim: Beltz Juventa, 14–32. <https://doi.org/10.25656/01:9084>.
- Hufer, K.-P. (2022): Kontroversität. In: Grundbegriffe der politischen Bildung, 01.02.2022, <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/grundbegriffe/kontroversitaet/> <18.07.23>.
- Hummrich, M. (2012): Zum Umgang mit interkultureller Heterogenität. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 3, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/41> <18.07.23>.
- Hummrich, M./Karakaşoğlu, Y. (2022): Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Hascher, T./Idel, T.-S./Helsper, W. (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 807–826. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_37-1.
- Hutchinson, J. (1987): The dynamics of cultural nationalism. The Gaelic revival and the creation of the Irish nation. London: Allen & Unwin.
- (2001): Nations and culture. In: Guibernau, M./Hutchinson, J. (Hg.): Understanding nationalism. Cambridge: Polity Press, 74–96.
- Hutchinson, J./Smith, A. D. (1996): Introduction. In: Dies. (Hg.): Ethnicity. Oxford/New York: Oxford University Press, 3–16.
- Hydle, K. M./Hopwood, N. (2019): Practices and knowing in transnational knowledge-intensive service-provision. In: human relations, Jg. 72, Nr. 12, 1948–1972. <https://doi.org/10.1177/0018726718815555>.
- Ichijo, A. (2017): Banal nationalism and UNESCO's Intangible cultural heritage list. Cases of washoku and the gastronomic meal of the French. In: Skey, M./Antonsich, M. (Hg.): Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism. London: Palgrave, 259–284. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_13.
- Idel, T.-S./Reh, S. (2015): Praxistheoretische Lesarten zur Transformation von Schule im Ganzttag. In: Hascher, T./Idel, T.-S./Reh, S. et al. (Hg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Leverkusen-Opladen: Budrich, 115–130.

- Ivanič, R./Edwards, R./Barton, D. et al. (2009): *Improving learning in college. Rethinking literacies across the curriculum*. London: Routledge.
- Jackson, S. (2018): *Constructing national identity in Canadian and Australian classrooms. The crown of education*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89402-7>.
- Jacobmeyer, W. (1998): *Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation*. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, Jg. 16, Nr. 1–2, 26–35.
- Jacobsen, M./Werron, T. (2023): *Der methodologische Nationalismus als Verdeckungsmechanismus: Eine theoretische Neuinterpretation*. In: Bender, S./Flügel-Martinsen, O./Vogt, M. (Hg.): *Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse*. Bielefeld: Bielefeld University Press, 137–160. <https://doi.org/10.14361/9783839466711>.
- Jenkins, R. (2008): *Social identity*, 3. Aufl. London/New York: Routledge.
- Jergus, K. (2014): *Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer post-strukturalistischen (Interview-)Forschung*. In: Thompson, C./Jergus, K./Bredenstein, G. (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 51–70.
- Jin, H. (2011): *British cultural studies, active audiences and the status of cultural theory. An Interview with David Morley*. In: *Theory, Culture & Society*, Jg. 28, Nr. 4, 124–144. <https://doi.org/10.1177/0263276411398268>.
- Joffe, J. (2018): *Der gute Deutsche. Die Karriere einer moralischen Supermacht*. München. C. Bertelsmann.
- Jonas, K. (2018): *Zum Verhältnis von Interesse und Lebensweltbezug bei Lernaufgaben im Unterrichtsfach Geschichte*. Passau: Universität Passau, <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/year/2020/docId/774> <18.07.23>.
- Jones, R./Merriman, P (2009): *Hot, banal and everyday nationalism. Bilingual road signs in Wales*. In: *Political Geography*, Jg. 28, 164–173, <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2009.03.002>.
- Jürgens, U. (2010): *Zur Publikation von Schulbüchern*. In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 229–232. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.
- Kahlert, J. (2010): *Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?* In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 41–56. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.

- Kalpaka, A./Mecheril, P. (2010): „Interkulturell“. Von spezifischen kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ. et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 77–98.
- Kalthoff, H./Röhl, T. (2011): Interobjectivity and interactivity. Material objects and discourse in class. In: *Human Studies*, Jg. 34, Nr. 4, <https://www.jstor.org/stable/41478693> <05.03.24>, 451–469.
- Kamusella, T. D. (2018): Nationalism and national languages. In: Tollefson, J. W./Pérez-Milans, M. (Hg.): *The Oxford handbook of language policy and planning*. Oxford: Oxford University Press, 163–182. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.8>.
- Karakaşoğlu, Y./Doğmuş, A. (2015): Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Gegenstand empirischer Forschung. Kontinuitäten und Perspektivenwechsel wissenschaftlicher Diskurse. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Ein Handbuch, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 166–189.
- Karakaşoğlu, Y./Schäfer, C. (2023): Lehrer*innenbildung im Kontext von Flucht-migration. Kritische Anfragen aus einer postkolonial informierten Perspektive. In: Wojciechowicz, A. A./Vock, M./Gonzalez Olivo, D. et al. (Hg.): *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe*. Weinheim/Basel: Beltz, 389–405.
- Karakaşoğlu, Y./Vogel, D. (2019): Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In: Lang-Wojtasik, G. (Hg.): *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 89–106. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpnpz8.9>.
- Karakayalı, J./Mecheril, P. (2018): Umkämpfte Krisen. Migrationsregime als Analyseperspektive migrationsgesellschaftlicher Gegenwart. In: Foroutan, N./Karakayalı, J./Spielhaus, R. (Hg.): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt/M.: Campus, 225–236.
- Keller, R. (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- (2014): Zukünfte der qualitativen Sozialforschung [31 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 15, Nr. 1, Art. 16. <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2116>.
- Kersting, P. (2011): Einseitige Unwissenheit, einseitige Sprachmacht, einseitige Afrikabilder. In: Kersting, P./Hoffmann, K. W. (Hg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz: Mainzer Kontaktstudium Geographie, 61–63.

- Kim, R. (2021): How is your community depicted in the curriculum? Who decides? In: *The Phi Delta Kappan*, 25.01.2021, <https://kappanonline.org/how-community-depicted-curriculum-who-decides-kim-law/> <03.01.24>.
- Kleining, G. (2007): Der qualitative Forschungsprozess. In: Naderer, G./Balzer, E. (Hg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen*. Wiesbaden: Gabler, 187–230. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9262-8_11.
- Klöppel, U. (2010): Foucaults Konzept der Problematisierungsweise und die Analyse diskursiver Transformationen. In: Landwehr, Achim (Hg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, 255–263. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92526-4_12.
- Knigge, V./Steinbacher, S. (Hg.) (2019): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*. Göttingen: Wallstein.
- Knott, E. (2015): Everyday nationalism: A review of the literature. In: *Studies on National Movements*, Jg. 3, 1–16. <https://doi.org/10.21825/snm.85398>.
- Kölbl, C./Straub, J. (2005): Geschichtsbewußtsein im Kulturvergleich, Geschichtsbewußtsein interkulturell. Zur Einführung. In: *Handlung, Kultur, Interpretation*, Jg. 14, Nr. 2, 199–211.
- Kollender, E./Kourabas, V. (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen‘. (Dis-)Kontinuität rassistischer und ökonomischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit‘ bis heute. In: *Wissen schafft Demokratie. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft*, Nr. 7, 86–99. <https://doi.org/10.19222/202007/08>.
- Körper, A. (2001): Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. Eine Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 5–25.
- (2008): Reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Elemente einer Definition und Operationalisierung. In: *Historisch denken lernen*, 23.10.2008, <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/reflektiertes-geschichtsbewusstsein-elemente-einer-definition-und-operationalisierung-stand-23-10-2008/> <18.07.23>.
- (2010a): Aktuelle Themen im Geschichtsunterricht. Zwei Möglichkeiten geschichtlichen Lernens. In: *Schulmagazin* 5–10, Jg. 1, 5–8.

- (2010b): Theoretische Dimensionen des Interkulturellen Geschichtslernens. In: Mebus, S./Ventzke, M./Schreiber, W. (Hg.): *Geschichte denken statt pauken in der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution. Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht*. Raabeul: Sächsisches Bildungsinstitut, 25–48. <https://doi.org/10.25656/01:6540>.
- (2015): Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. <https://doi.org/10.25656/01:10811>.
- Kraushaar, W. (2022): *Keine falsche Toleranz! Warum sich die Demokratie stärker als bisher zur Wehr setzen muss*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Kreusch, J. (2012): *Der Schulbuchverlag*. In: Fischer, E. (Hg.): *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert*, Bd. 2, Teil 2, Berlin: de Gruyter, 239–240. <https://doi.org/10.1515/9783110232370.219>.
- Krüger, K. (2020): Textbook representations of the economy of East and West Germany at the time of the golden Age. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Jg. 12, Nr. 2, 105–131. <https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120205>.
- Kuckartz, U. (2016): *Transkriptionsregeln und Transkription*. In: Ders.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 166–169.
- (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuehne, G. (2016): Eight issues to think about before interviewing farmers [62 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 17, Nr. 2, Art. 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2421>.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf <18.07.23>.
- (2015): *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015*, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf <18.03.24>.

- (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf <15.01.24>.
- Kymlicka, W. (1999): Misunderstanding nationalism. In: Beiner, R. (Hg.): *Theorizing nationalism*. New York: State University of New York Press, 131–140.
- (2020): Multikulturalismus ohne Staatsbürgerschaft? In: von Harbou, F./Markow, J. (Hg.): *Philosophie des Migrationsrechts*. Tübingen: Mohr Siebeck, 385–407.
- Laclau, E./Mouffe, C. (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Lamberty, J. (2022): Genau genommen. Strafzettel durch belgische Grenzkontrollere auf der Schmiede sorgen für Unmut. In: *Luxemburger Wort*, 30.04.2020.
- Langer, A./Wrana, D. (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 335–349.
- Langewiesche, D. (2000): *Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa*. München: C.H. Beck.
- Langhoff, S. (2011): Die Herkunft spielt keine Rolle. ‚Postmigrantisches‘ Theater im Ballhaus Naunynstraße. Interview von Katharina Donath, <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/> <17.07.23>.
- Lässig, S. (2009): Textbooks and beyond. Educational media in context(s). In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Jg. 1, Nr. 1, 1–20. <https://doi.org/10.3167/jemms.2009.010101>.
- (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 199–215. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.
- Latour, B. (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Laufer, U. (2014): Nationalgeschichte als Befreiungs-Saga. Das Independence Memorial Museum in Namibia. Ein Beispiel für die Rolle Nordkoreas als Anbieter für nationale Narrative in Afrika. In: *Zeitgeschichte Online*, 01.11.2014, <https://zeitgeschichte-online.de/geschichtskultur/nationalgeschichte-als-befreiungs-saga-das-independence-memorial-museum-namibia> <18.07.23>.
- Law, J. (2004): *After method. Mess in social science research*. London/New York: Routledge.

- (2010) [2002]: On hidden heterogeneities. Complexity, formalism and aircraft design. In: *Heterogeneities*. <https://doi.org/10.1515/9780822383550-005>.
- (2021): From ‘After Method’ to care-ful research. In: *Heterogeneities*, <http://www.heterogeneities.net/publications/Law2021FromAfterMethodToCare-fulResearch.pdf> <18.07.23>.
- Law, J./Afdal, G./Asdal, K. et al. (2013): Modes of syncretism: Notes on non-coherence. CRESC Working Paper, 119, <https://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/cresc/workingpapers/wp119.pdf> <18.07.23>.
- Law, J./Mol, A. (2006) [2002]: Complexities. An introduction. In: Dies. (Hg.): *Complexities. Social studies of knowledge practices*. Durham/London: Duke University Press, 1–22. <https://doi.org/10.1515/9780822383550-001>.
- Law, J./Mol, A. (2020): Words to think with. An introduction. In: *The Sociological Review Monographs*, Jg. 68, Nr. 2, 263–282. <https://doi.org/10.1177/0038026120905452>.
- Lehr-Care Team (2011): *Schulbuchverlage in Deutschland*, <http://www.lehr-care.de/blog/schulbuchverlage-in-deutschland> <18.07.23>.
- Leiprecht, R./Steinbach, A. (2015): Einleitung. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Dies. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 7–22.
- Lenhart, V. (1999): Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.: Suhrkamp*, 210–230.
- Lin, W.-y./Law, J. (2018): Working with binaries. Patterning in a postcolonial world, in: *Heterogeneities*, www.heterogeneities.net/publications/LinLaw2018WorkingWithBinaries.pdf <18.07.23>.
- Linde, C. (1993): *Life stories. The creation of coherence*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Linke, U. (2019): Language as battleground. ‘Speaking’ the national, lingual citizenship and diversity management in post-unification Germany. In: Bock, J.-J./Macdonald, S. (Hg.): *Refugees welcome? Difference and diversity in a changing Germany*. New York: Berghahn, 41–66. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12pns28.6>.
- Littig, B. (2008): Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen. Gibt es Unterschiede? [37 Abs.] In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 9, Nr. 3, Art. 16, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1000/2173?inline=1> <18.07.23>.
- Logtenberg, A./van Boxtel, C./van Hout-Wolters, B. (2011): Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. In: *European Journal of Psychology of Education*, Jg. 26, Nr. 1, 179–198. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0041-6>.

- Lorenz, C. (2008): Representations of identity. Ethnicity, race, class, gender and religion. An introduction to conceptual history. In: Berger, S./Lorenz, C. (Hg.): *The contested nation. Ethnicity, class, religion and gender in national histories*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, http://culturalhistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/1lorenz-representations_of_identity.pdf <06.03.24>, 24–59.
- Lorentzen, S. (2007): War, peace and nationality. How history textbooks in Norway have used war and peace in the construction of changing national identities. In: Horsley, M./McCall, J. (Hg.): *Peace, democratization and reconciliation in textbooks and educational media. Ninth international conference on textbooks and educational media*. Tonsberg: IARTEM, <https://iartemblog.files.wordpress.com/2012/03/9thiartemconferencevolume.pdf> <18.07.23>, 31–42.
- Lücke, M. (2015): *Vita Magistra Historiae* [Debattenbeitrag]. In: *Public History Weekly*, Jg. 3, Nr. 8. <https://doi.org/10.1515/phw-2015-3714>.
- (2016a): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: Alavi, B./Lücke, M. (Hg.): *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!?* Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 58–67.
- (2016b): Erinnerungsarbeit. In: Mecheril, P. (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 356–371.
- (2017): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 281–288.
- (2020): Fachsprache als Leichte Sprache und als Bildungssprache – Sprache und Geschichte im Spannungsverhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Einführung in die Sektion. In: Sandkühler, T./Bernhardt, M. (Hg.): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 211–213.
- Lücke, M./Sieberkrob, M. (2020): Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht. In: Barsch, S./Degner, B./Kühberger, C. et al. (Hg.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt/M.: Wochenschau, 424–439.
- Lucius–Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung. Online–Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, Jg. 5, <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf> <18.07.23>, 166–183.

- Lüneberg, V./Öztürk, H. (2022): Migrationsbezogene Diversitätskompetenzen in der (politischen) Erwachsenenbildung. In: Bundesausschuss für politische Bildung (bap) e.V. (Hg.): *Wie geht gute politische Bildung?*, <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/diversitaetsorientierung/diversitaetskompetenzen/> <18.07.23>.
- Macdonald, S. J. (2000): Nationale, postnationale, transkulturelle Identitäten und das Museum. In: Beier, R. (Hg.): *Geschichtskultur in der Zweiten Moderne*. Frankfurt/M.: Campus, 123–148.
- Macgilchrist, F. (2011a): Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: Kersting, P./Hoffmann, K. W. (Hg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz: Mainzer Kontaktstudium Geographie, https://www.researchgate.net/profile/Felicitas-Macgilchrist/publication/256485302_Schulbucher_und_Postkolonialismus_Die_Praxis_der_Schulbuchentwicklung/links/57bb4aa708ae8a9fc4c278d8/Schulbuecher-und-Postkolonialismus-Die-Praxis-der-Schulbuchentwicklung.pdf <07.03.24>, 29–35.
- (2011b): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 31, Nr. 3, https://www.researchgate.net/publication/256485522_Schulbuchverlage_als_Organisationen_der_Diskursproduktion_Eine_ethnographische_Perspektive <20.07.23>, 248–263.
- (2012): Global subjects. Exploring subjectivation through ethnography of media production. In: *Pragmatics*, Jg. 22, Nr. 3, 417–445. <https://doi.org/10.1075/prag.22.3.04mac>.
- (2015a): Bildungsmediaverlage. Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, Jg. 107, Nr. 1, 49–61. <https://doi.org/10.25656/01:25912>.
- (2015b): Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A. et al. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 193–209. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_10.
- (2017): Textbook production. The entangled practices of developing educational media for schools. In: Eckert. *Dossiers 15*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, <https://repository.gei.de/handle/11428/267> <19.07.23>.
- (2018): Textbooks. In: Flowerdew, J./Richardson, J. (Hg.): *Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. London: Routledge, 525–539. <https://doi.org/10.4324/9781315739342>.

- (2020a): Beyond the academic ‘but’. The pleasures and politics of collaborative language work in the publishing industry. In: Thurlow, C. (Hg.): *The business of words. Wordsmiths, linguists, and other language workers*, London/New York: Routledge, 163–178. <https://doi.org/10.4324/9781351041782>.
- (2020b): Praktiken. In: Truschkat, I./Bormann, I. (Hg.): *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*. Weinheim: Juventa, 29–38.
- Macgilchrist, F./Ahlrichs, J./Mielke, P. et al. (2017): Memory practices and colonial discourse. On text trajectories and lines of flight. In: *Critical Discourse Studies*, Jg. 14, Nr. 4, 341–361. <https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1325382>.
- Macgilchrist, F./Van Praet, E. (2013): Writing the history of the victors? Discourse, social change and (radical) democracy. In: *Journal of Language and Politics*, Jg. 12, Nr. 4, 626–651. <https://doi.org/10.1075/jlp.12.4.07mac>.
- Machold, C./Mecheril, P. (2019): Kindheiten in der Migrationsgesellschaft. In: Drerup, J./Schweiger, G. (Hg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J. B. Metzler, 362–370. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_46.
- Maier Reinhard, C. (2008): Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerausbildung. In: Maier Reinhard, C./Wrana, D. (Hg.): *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich, 249–311. <https://doi.org/10.3224/94075506>.
- Marmer, E./Sow, P. (Hg.) (2015): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Matthes, E. (2014): Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung. In: Wrobel, D./Müller, A. (Hg.): *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–26.
- Mau, S. (2021): *Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert*, 2. Aufl. München: C.H. Beck.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A. et al. (Hg.) (2023): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>.

- Mchitarjan, I. (2020): Eine Analyse der neueren Kritik am Kulturbegriff in der Erziehungswissenschaft. In: Moosmüller, A. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven*. Münster/New York: Waxmann, 247–264.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- (2010a): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, Í. et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 7–22.
- (2010b): *Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft*. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, Í. et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 54–76.
- (2010c): *Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung*. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, Í. et al.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, 179–191.
- (2011): *Andere Deutsche (gibt es nicht)*. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, 579–582.
- (2013): *Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, G. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–35. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2.
- (2014): *Was ist das X im Postmigrantischen?* In: *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*, Jg. 2, Nr. 3, 107–112. <https://doi.org/10.36900/suburban.v2i3.150>.
- (2015/2013): *Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*. In: *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/92552.334>.
- (2015a): *Das Anliegen der Migrationspädagogik*. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 25–53.
- (2015b): *Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten...* In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Bd. 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 150–160.
- (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- (2020): *Politik der Integration. Eine unreinheitstheoretische Kritik*. In: von Harbou, F./Markow, J. (Hg.): *Philosophie des Migrationsrechts*. Tübingen: Mohr Siebeck, 369–384.

- Mecheril, P./Melter, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, P./Castro Varela, M./Dirim, İ. et al.: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 150–178.
- Mecheril, P./Messerschmidt, A. (2013): Abseits der Assimilation. Konturen non-affirmativer, subjektorientierter Migrationsforschung. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, Jg. 37, Nr. 3–4, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/56590> <19.07.23>, 137–154.
- Mecheril, P./Rose, N. (2014): Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 130–152.
- Mecheril, P./Shure, S. (2015): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘. In: Bräu, K./Schlickum, C. (Hg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 109–121. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.10>.
- Mecheril, P./Teo, T. (1994): *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz.
- Melter, C. (2005): „Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht.“ Wie und weshalb PädagogInnen in der ambulanten Jugendhilfe es vermeiden, mit Immigrantenjugendlichen über deren Rassismuserfahrungen und Zugehörigkeitsfragen zu sprechen. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hg.): *Migration und Bildung. Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90346-0_2.
- Menzel, W. (2010): Wie schreibe ich ein Schulbuch? In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 219–228. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.
- Messerschmidt, A. (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71–93. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_3.

- Meyer-Hamme, J. (2018): Was heißt historisches Lernen? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Sandkühler, T./Bühl-Gramer, C./John, A. et al. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen: V&R unipress, 75–92. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.75>.
- (2021): „... und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen. In: Hellmuth, T./Ottner-Diesenberger, C./Preisinger, A. (Hg.): *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*. Frankfurt/M.: Wochenschau, 13–26.
- Mielke, P. (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse. Göttingen: Georg-August-Universität. <https://doi.org/10.53846/goediss-7886>.
- Molt, P. (2006): Dolf Sternbergers Verfassungspatriotismus. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, Jg. 16, Nr. 3, 875–900. <https://doi.org/10.5771/1430-6387-2006-3-875>.
- Morek, M. (2011): Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen. Ein Kontextvergleich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 33, 211–230. <https://doi.org/10.25656/01:8616>.
- Morley, D. (2006): Unanswered questions in audience research. In: *The Communication Review*, Jg. 9, Nr. 2, 101–121. <https://doi.org/10.1080/10714420600663286>.
- Motte, J./Ohliger, R. (2004a): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Betrachtungen. In: Dies. (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen: Klartext, 7–16.
- (2004b): Einwanderung – Geschichte – Anerkennung. Auf den Spuren geteilter Erinnerungen. In: Dies. (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen: Klartext, 17–49.
- Mulcahy, D. (2007): Managing spaces. (Re)working relations of strategy and spatiality in vocational education and training. In: *Studies in Continuing Education*, Jg. 29, Nr. 2, 143–162. <https://doi.org/10.1080/01580370701403266>.
- Müller, H.-P./Alleweldt, E./Steinbicker, J. (2014): Sozialisation, Familie und Bildung. In: Lamla, J./Laux, H./Rosa, H. et al. (Hg.): *Handbuch der Soziologie*, Konstanz/München: UVK, 301–315. <https://doi.org/10.36198/9783838586014>.

- Müller, L. (2016): Schulbücher zwischen Verlagsarchiv und Erinnerungsort. Potenziale der Archivarbeit für die Schulbuchforschung. In: Trültzsch-Wijnen, S./Barberi, A./Ballhausen, T. (Hg.): *Geschichte(n), Repräsentationen, Fiktionen. Medienarchive als Gedächtnis- und Erinnerungsorte*. Köln: Herbert von Hanem, 176–188.
- (2021): Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737013840>.
- Mullis, D./Zschoke, P. (2019): Regressive Politiken und der Aufstieg der AfD. Ursachensuche im Dickicht einer kontroversen Debatte. In: PRIF Report, 5, https://www.prif.org/fileadmin/HSEK/hsfk_downloads/PRIF0519.pdf <07.03.24>.
- Münkler, H./Münkler, M. (2016): *Die neuen Deutschen. Ein Land vor seiner Zukunft*. Berlin: Rohwolt. Lizenzausgabe: Bonn: bpb.
- Nespor, J. (2003): Undergraduate curricula as networks and trajectories. In: Edwards, R./Usher, R. (Hg.): *Space, curriculum and learning*. Charlotte: Information Age Publishing, 93–108.
- (2014): *Knowledge in motion. Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. London: Routledge.
- Nguyen, T. Q. (2013): Talk story. Erfahrungswelten von Schüler_innen of Color in Hinblick auf Alltags- und Institutionellen Rassismus. In: Borst, N./Bitis, S. (Hg.): *Un_mögliche Bildung*. Münster: Unrast.
- Nicholls, J. (2006): Introduction. In: Ders. (Hg.): *School history textbooks across cultures. International debates and perspectives*. Oxford: Symposium Books, 7–13.
- Niehaus, I. (2018): How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective. In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): *The Palgrave handbook of textbook studies*. London: Palgrave Macmillan, 329–342. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_24.
- Nieke, W. (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90810-6>.
- Ninnes, P. (2002): Discursive space(s) in science curriculum materials in Canada, Australia and Aotearoa/New Zealand. In: *Curriculum Studies*, Jg. 34, Nr. 5, 557–570. <https://doi.org/10.1080/00220270110114081>.
- Nohl, A.-M. (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
- Norton, M. B. (2005): Reflections of a longtime textbook author. Or, history revised, revised – and revised again. In: *Journal of American History*, Jg. 91, Nr. 4, 1383–1390. <https://doi.org/10.2307/3660178>.

- Nuhoglu Soysal, Y. (1998): Identity and transnationalization in German school textbooks. In: *Bulletin of Concerned Asian Scholars*, Jg. 30, Nr. 2, 53–61. <https://doi.org/10.1080/14672715.1998.10411044>.
- Nuhoglu Soysal, Y./Bertilotti, T./Mannitz, S. (2005): Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In: Schissler, H./Nuhoglu Soysal, Y. (Hg.): *The nation, Europe and the world. Textbooks and curricula in transition*. New York/Oxford: Berghahn, <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1btbwcq.6> <07.03.24>, 13–34.
- OECD (2023): *PISA 2022 Ergebnisse*, Bd. 1 und 2. Bielefeld: wbv Media, <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> <03.01.24>.
- Ohliger, R. (2004): Deutsche Minderheiten, Flüchtlinge, Vertriebene. Schulbücher als Orte historischer Repräsentation von Minderheitenexistenz und Zwangsmigration. In: Motte, J./Ohliger, R. (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen: Klartext, 213–234.
- Oleschko, S. (2018): Sprachsoziologische Erkundung eines sprachbildenden Geschichtsunterrichts. In: Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, C. (Hg.): *Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache*. Münster/New York: Waxmann, 43–66.
- Oltmann, S. M. (2016): Qualitative Interviews. A methodological discussion of the interviewer and respondent contexts [37 Abs.]. In: *Forum: Qualitative Social Research/Forum: Qualitative Sozialforschung*, Jg. 17, Nr. 2, Art. 15. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2551>.
- Opfer, B. (2007): Zwischen Markt, Politik und Wissenschaft. Wie entsteht ein Schulbuch für die gymnasiale Oberstufe? In: Claus, M./Seidenfuß, M. (Hg.): *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*. Berlin: LIT, 117–124.
- Opitz, S./Tellmann, U. (2014): Wissen, Sprache und Macht. In: Lamla, J./Laux, H./Rosa, H. et al. (Hg.): *Handbuch der Soziologie*. Konstanz/München: UVK, 368–385. <https://doi.org/10.36198/9783838586014>.
- Ortner, S. B. (1984): Theory in anthropology since the sixties. In: *Comparative Studies in Society and History*, Jg. 26, Nr. 1, <https://www.jstor.org/stable/178524> <07.03.24>, 126–166.
- Osterloh, K. (2008): *Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Otto, M. (2018a): Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft. Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern. In: Sandkühler, T./Bühl-Gramer, C./John, A. et al. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen: V&R unipress, 209–224. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.209>.

- (2018b): Textbook authors, authorship, and author function. In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): *The Palgrave handbook of textbook studies*. London: Palgrave Macmillan, 95–103. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_6.
- Otto, M./Spielhaus, R. (2020): Schulbuch – Macht – Migration. Die Anrufung von Subjekten der Migration in Aufgabenstellungen. In: Schütze, S./Matthes, E. (Hg.): *Migration und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 279–289.
- Paasi, A. (2016): Dancing on the graves: Independence, hot/banal nationalism and the mobilization of memory. In: *Political Geography*, Jg. 54, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2015.07.005>.
- Paleologou, N. (2004): Intercultural education and practice in Greece. Needs for bilingual intercultural programmes. In: *Intercultural Education*, Jg. 15, Nr. 3, 317–329. <https://doi.org/10.1080/1467598042000262608>.
- Palowski, M. (2016): *Der Diskurs des Versagens. Nichtversetzung und Klassenwiederholung in Wissenschaft und Medien*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11000-0>.
- Paraschou, A./Soremski, R. (2022): Inklusion und Migration – Herausforderungen und Chancen für eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung. In: Konz, B./Schröter, A. (Hg.): *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 270–284. <https://doi.org/10.25656/01:24376>.
- Parekh, B. (1999): The incoherence of nationalism. In: Beiner, R. (Hg.): *Theorizing nationalism*, New York: State University of New York Press, 295–327.
- Paxton, R. J. (2002): The influence of author visibility on high school students. Solving a historical problem. In: *Cognition and Instruction*, Jg. 20, Nr. 2, <https://www.jstor.org/stable/3233874> <20.01.24>, 197–248.
- Pearce, D. (1983): Textbook production in developing countries. In: *Prospects. Quarterly Review of Education*, Jg. 13, Nr. 3, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056624> <19.07.23>, 327–341.
- Peisert, H. (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Perlmutter, D. D. (1997): Manufacturing visions of society and history in textbooks. In: *Journal of Communication*, Jg. 47, Nr. 3, 68–81. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1997.tb02717.x>.
- Pernot, C. (2019): Interkulturelle Pädagogik. Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Frankreich seit den 1970er Jahren. In: Cerny, D./Oberlechner, M. (Hg.): *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 59–69.

- Petersen, I./Tajmel, T. (2015): Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 84–111.
- Pickel, G./Yendell, A./Jaeckel, Y. (2017): Religiöse Pluralisierung und ihre gesellschaftliche Bedeutung. In: Winkel, H./Sammet, K. (Hg.): Religion soziologisch denken. Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, 273–300. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11721-4_11.
- Pinto, L. E. (2007): Textbook publishing, textbooks, and democracy. In: Journal of thought, Jg. 42, Nr. 1, <http://www.jstor.org/stable/42589912> <07.03.24>, 99–121.
- Plamper, J. (2019): Das neue Wir – Warum Migration dazugehört. Eine andere Geschichte der Deutschen. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Pogelschek, B. (2007): How textbooks are made. Insights from an Austrian educational publisher. In: Horsley, M./McCall, J. (Hg.): Peace, democratization and reconciliation in textbooks and educational media. Ninth international conference on textbooks and educational media. Tonsberg: IARTEM, <https://iar-temblog.files.wordpress.com/2012/03/9thiarthemconferencevolume.pdf> <19.07.23>, 100–107.
- Pogge, T. (2011): Weltarmut und Menschenrechte. Kosmopolitische Verantwortung und Reformen. Berlin/New York: De Gruyter.
- Pohl, K. (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? In: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193225/kontroversitaet-wie-weit-geht-das-kontroversitaetsgebot-fuer-die-politische-bildung/?p=all> <20.07.23>.
- Poirier, P. (2015): Politique comparée, Vorlesung an der Universität du Luxembourg, Wintersemester 2014–2015, 15.10.2014.
- Popkewitz, T. S. (2009): Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory. The reason of reason. In: Journal of Curriculum Studies, Jg. 41, Nr. 3, 301–319. <https://doi.org/10.1080/00220270902777021>.
- Popp, S. (2013): Globales Lernen und der Geschichtsunterricht. In: Polis, Jg. 4, https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/POLIS4_2013_Globales_Lernen_und_der_Geschichtsunterricht.pdf <07.03.24>, 15–17.
- Popp, S./Bernhard, P. (2021): Erste Schritte auf dem Weg zu globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht. Drei Interventionen. In: Lernen aus der Geschichte, 29.4.2021, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15048> <19.07.23>.

- Popp, S./Bernhard, P./Schumann, J. (2021): Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jg. 20, Nr. 1, 18–32. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2021.20.1.18>.
- Pratsinakis, M. (2017): Collective charisma, selective exclusion and national belonging. 'False' and 'real' Greeks from the former Soviet Union. In: Skey, M./Antonsich, M. (Hg.): *Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism*. London: Palgrave, 97–120. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_6.
- Prenzel, A. (2007): Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, G./Riedmüller, B. (Hg.): *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus, 49–67.
- Rabenstein, K. (2014): Förderpraktiken im Wochenplanunterricht. Subjektivationsprozesse von Schülern zwischen Selbstständigkeitsanforderungen und Hilfebedürftigkeit. In: *Sozialer Sinn*, Jg. 11, Nr. 1, 53–78. <https://doi.org/10.1515/sosi-2010-0104>.
- Rabenstein, K./Reh, S./Ricken, N. et al. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59, Nr. 5, 668–690. <https://doi.org/10.25656/01:11987>.
- Rastas, A. (2013): Ethnic identities and transnational subjectivities. In: Spickard, P. (Hg.): *Multiple identities. Migrants, ethnicity, and membership*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, <https://www.jstor.org/stable/j.ctt16gzn44.5> <07.03.24>, 41–60.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Nr. 4, 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>.
- (2008): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839409176>.
- (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- (2020): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*, 4. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rego, M. A. S./Nieto, S. (2000): Multicultural/intercultural teacher education in two contexts. Lessons from the United States and Spain. In: *Teaching and teacher education*, Jg. 16, Nr. 4, 413–427. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00003-2).

- Reindlmeier, K. (2006): Alles Kultur? Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K. (Hg.): Spuren-sicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/London: IKO, 235–261.
- Reinprecht, C./Weiss, H. (2012): Migration und Integration. Soziologische Perspektiven und Erklärungsansätze. In: Fassmann, H./Dahlvik, J. (Hg.): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader, 2. Aufl. Göttingen: V&R unipress, 13–33.
- Reints, A./Wilkens, H. (2019): How teachers select textbooks and educational media. In: Rodríguez, J./Braga Garcia, T./Bruillard, E. (Hg.): IARTEM 1991–2016. 25 years developing textbook and educational media research. Santiago de Compostela: Andavira Editoria, https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem_25_years.pdf <15.01.24>, 99–108.
- Repoussi, M./Tutiaux-Guillon, N. (2010): New trends in history textbook research. Issues and methodologies toward a school historiography. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society, Jg. 2, Nr. 1, 154–170. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020109>.
- Rizvi, F./Lingard, B. (2010): Globalizing education policy. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>.
- Roldán Vera, E./Cortes Velasco, C. I. (2018): Report on production, distribution and textbook provision policies in four Latin American countries. In: Eckert. Dossiers, 17, <https://repository.gei.de/handle/11428/281> <20.07.23>.
- Römhild, R. (2018): Europa post-migrantisch: Entdeckungen jenseits ethnischer, nationaler und kolonialer Grenzen. In: In: Foroutan, N./Karakayali, J./Spielhaus, R. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt/M.: Campus, 69–81.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/M.: Campus.
- Ross, S. (2011): The encoding/decoding model revisited. Paper vorgestellt im Mai 2011 in Boston im Rahmen der ICA Conference „Communication @ the Center“, International Communication Association, https://www-researchgate.net/publication/346010378_THE_ENCODINGDECODING_MODEL_REVISITED <20.07.23>.
- Roth, H.-J. (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10581-7>.
- Roth, H.-J./Terhart, H. (2008): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ihre Lebenssituation in Deutschland. In: Televisión, Jg. 21, Nr. 1, 4–9.
- Rülmann, L. (2023): Race, language, and subjectivation. A raciolinguistic perspective on schooling experiences in Germany. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43152-5>.

- Runge, K. (2011): Schulbücher: Ihr langer Weg ins Klassenzimmer. In: Augsburg-er Allgemeine, 04.10.2011, <https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Bildung-Schulbuecher-Ihr-langer-Weg-ins-Klassenzimmer-id16983046.html> <20.07.23>.
- Salzborn, S. (2019): Gesellschaftliche Integration und Nationalismus. In: Pickel, G./Decker, O./Kailitz, S. et al. (Hg.): Handbuch Integration. Wiesbaden: Springer VS, 1–8. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_65-1.
- Sammler, S. (2018): History of the school textbook. In: Fuchs, E./Bock, A. (Hg.): The Palgrave handbook of textbook studies. London: Palgrave Macmillan, 13–24. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_2.
- Sammler, S./Macgillchrist, F./Müller, L. et al. (2016): Textbook production in a hybrid age. Contemporary and historical perspectives on producing textbooks and digital educational media. In: Eckert.Dossiers, 6, <https://repository.gei.de/handle/11428/211> <20.07.23>.
- Sandkühler, T./Bernhardt, M. (Hg.): Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sauer, M. (2016): Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtsein-satz (Stichworte zur Geschichtsdidaktik). In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 67, Nr. 9–10, 588–603.
- Schatzki, T. R. (1996): Social practices. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2005) [2001]: Introduction. Practice Theory. In: Schatzki, T. R./Knorr Cetina, K./von Savigny, E. (Hg.): The Practice Turn in contemporary theory, 2. Aufl. London/New York: Routledge, 10–23.
- (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, H. (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, 29–44. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-002>.
- Schatzki, T. R./Knorr Cetina, K./von Savigny, E. (Hg.) (2001): The Practice Turn in contemporary theory. London/New York: Routledge.
- Scherr, A. (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: Bethmann, S./Helfferich, C./Hoffmann, H. et al. (Hg.): Agency. Weinheim: Beltz, 99–121.
- (2013): Offene Grenzen? Migrationsregime und die Schwierigkeiten einer Kritik des Nationalismus. In: PROKLA – Zeitschrift für kritische Sozialwissen-schaft, Jg. 43, Nr. 2, 335–349. <https://doi.org/10.32387/prokla.v43i171.274>.
- (2017): Rassismus, Post-Rassismus und Nationalismus: Erfordernisse einer dif-ferenzierten Kritik. In: PERIPHERIE – Politik, Ökonomie, Kultur, Jg. 37, Nr. 2, 232–249. <https://doi.org/10.3224/peripherie.v37i2.05>.

- (2022): Forschung über Flucht und Flüchtlinge. Gegenstandsbestimmung, methodologische Herausforderungen und Rückfragen an das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. In: *ZeM – Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, Jg. 1, Nr. 1, 8–24. <https://doi.org/10.3224/zem.v1i1.02>.
- Schiele, S./Schneider, H. (Hg.) (1977): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Schissler, H. (2005): World history. Making sense of the present. In: Schissler, H./Nuhoglu Soysal, Y. (Hg.): *The nation, Europe and the world. Textbooks and curricula in transition*. New York/Oxford: Berghahn, 228–245.
- (2009a): Globalisation and images of the Other. Challenges and new perspectives for history teaching in Europe? In: *Eckert.Beiträge*, 1, <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00030> <20.07.23>.
- (2009b): Tolerance is not enough. Migrants in German school textbooks between stigma and agency. In: *Eckert.Beiträge*, 5, <https://repository.gei.de/handle/11428/86> <20.07.23>.
- Schissler, H./Nuhoglu Soysal, Y. (2005): Introduction. Teaching beyond the national narrative. In: Dies. (Hg.): *The nation, Europe and the world. Textbooks and curricula in transition*. New York/Oxford: Berghahn, <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1btbwqc.5> <07.03.24>, 1–9.
- Schmid, B. (2002): Zu wenig, zu alt, zu teuer. Das Kreuz mit den Schulbüchern. In: *SPIEGEL Panorama*, 05.06.2002, <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/zu-wenig-zu-alt-zu-teuer-das-kreuz-mit-den-schulbuechern-a-199177.html> <20.07.23>.
- Schmid, H. D. (1974): Verfahrensweisen im Geschichtsunterricht. In: Rohlfes, J./Jeismann, K.-E. (Hg.): *Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen*. Stuttgart: Klett, 53–64.
- Schofield, J. W./Alexander, K. M. (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung. Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): *Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65–87. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_4.
- Scholz, P. (2015): Alle Jahre wieder. Lehrplanrevision in Berlin und Brandenburg. In: *Public History Weekly*, Jg. 3, Nr. 8. <https://doi.org/10.1515/phw-2015-3714>.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative Content Analysis in practice*. London: Sage.
- (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 15, Nr. 1, Art. 18. <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>.

- Schröder, K. C. (2000): Making sense of audience discourses. Towards a multidimensional model of mass media reception. In: *European Journal of Cultural Studies*, Jg. 3, Nr. 2, 233–258. <https://doi.org/10.1177/136754940000300205>.
- Schwabe, N. (2020): Geschichtsunterricht de-zentrieren. Globale Verflechtungen historisch denken lernen. In: *Ensayos InterAmericanos*, 6. Bielefeld: Kipu. <https://doi.org/10.4119/unibi/2943282>.
- (2021): Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Verflechtungsgeschichtliche Perspektiven für die Lehrer*innenbildung. In: *Praxis Forschung Lehrer*innen Bildung*, Jg. 4, Nr. 2, 38–46. <https://doi.org/10.11576/pflb-4956>.
- Sieberkrob, M. (2020): Sprachbildung bedeutet Emanzipation. Wege zum Geschichten Erzählen mit Lernaufgaben. In: Sandkühler, T./Bernhardt, M. (Hg.): *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 253–269. <https://doi.org/10.14220/9783737012058.253>.
- Skey, M. (2009): The national in everyday life. A critical engagement with Michael Billig's thesis of Banal nationalism. In: *The Sociological Review*, Jg. 57, Nr. 2, 331–346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2009.01832.x>.
- (2011): National belonging and everyday life. The significance of nationhood in an uncertain world. Basingstoke: Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230353893>.
- Skey, M./Antonsich, M. (2017a): Introduction. The persistence of banal nationalism. In: Dies. (Hg.): *Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism*. London: Palgrave, 1–13. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_1.
- (2017b): Conclusion. The present and future of nationalism. In: Dies. (Hg.): *Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism*. London: Palgrave, 323–334. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_16.
- Sleeter, C. (2010): Afterword. Culturally responsive teaching. A reflection. In: *Journal of Praxis in Multicultural Education*, Jg. 5, Nr. 1, Art. 12, 116–119. <https://doi.org/10.9741/2161-2978.1036>.
- Spielhaus, R. (2012): Studien in der postmigrantischen Gesellschaft. Eine kritische Auseinandersetzung. In: Kulturbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hg.): *4. Bundesfachkongress Interkultur. DiverCity – Realitäten_Konzepte_Visionen*. Dokumentation. Hamburg, 96–100.
- (2014): Ein Muslim ist ein Muslim, ist ein Muslim ... oder? Jugendliche zwischen Zuschreibung und Selbstbild. In: El-Gayar, W./Strunk, K. (Hg.): *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 20–37.

- (2018): Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migranten. In: Foroutan, N./Karakayali, J./Spielhaus, R. (Hg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt/M.: Campus, 129–143.
- Smith, A. D. (1986): *The ethnic origins of nations*. Oxford: Basil Blackwell.
- (1991): *National identity*. London: Penguin Books.
- (1998): *Nationalism and modernism*. London: Routledge.
- (2001): Nations and history. In: Guibernau, M./Hutchinson, J. (Hg.): *Understanding nationalism*. Cambridge: Polity Press, 9–31.
- (2006): Ethnicity and nationalism. In: Delanty, G./Kumar, K. (Hg.): *Handbook of nations and nationalism*. London: Sage, 301–334.
- (2008): The limits of everyday nationhood. In: *Ethnicities*, Jg. 8, Nr. 4, 563–573. <https://doi.org/10.1177/14687968080080040102>.
- Spasić, I. (2017): The universality of Banal nationalism, or can the flag hang unobtrusively outside a Serbian post office? In: Skey, M./Antonsich, M. (Hg.): *Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism*. London: Palgrave, 31–51. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_3.
- Späte, K./Tuider, E. (2004). Praktisch eingeschränkte Perspektiven? Eine kritische Diskussion geschlechtertheoretischer Implikationen in Gender Mainstreaming und Diversity Management. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, Jg. 27, Nr. 4, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3840> <03.01.24>, 353–366.
- Spickard, P. (2013): Many multiplicities: Identity in an age of movement. In: Ders. (Hg.): *Multiple identities. Migrants, ethnicity, and membership*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, <https://www.jstor.org/stable/j.ctt16gzn44.4> <07.03.24>, 3–40.
- Statistisches Bundesamt (2024): 1,0 % mehr Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2023/2024. Pressemitteilung Nr. 101 vom 14.03.2024, https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/03/PD24_101_211.html <23.03.24>.
- (o. J.): Migrationshintergrund, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> <20.07.23>.
- Stein, G. (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun: Henn.

- (1979): Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: Tewes, B. (Hg.): Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen. Paderborn: Schöningh, 26–50.
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 319–331.
- Stöber, G. (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In: Eckert. Beiträge, 3, <https://repository.gei.de/handle/11428/92> <20.07.23>.
- Stocker, B. (2006): Derrida on deconstruction. London/New York: Routledge.
- Stöltzing, W. (2015): Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 2. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 49–63.
- Stošić, P./Diehm, I. (2019): Integration oder Inklusion? Ein Systematisierungsversuch der Debatte um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit ‚Migrationshintergrund‘. In: Donlic, J./Jaksche-Hoffman, E./Peterlini, H. K. (Hg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld: transcript, 21–39. <https://doi.org/10.14361/9783839443125-002>.
- Stošić, P./Rensch, B. (2020): „Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“ Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung. In: van Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F. et al. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 147–159. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.14>.
- Streeck, W. (2021): Zwischen Globalismus und Demokratie. Politische Ökonomie im ausgehenden Neoliberalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Sturm, T. (2015): Inklusion. Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, Nr. 51, 25–32. <https://doi.org/10.25656/01:11568>.
- Szakács, S. (2018): Europe in the classroom. World culture and nation-building in post-socialist Romania. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60258-5>.
- Szulc, L. (2017): Banal nationalism in the internet age. Rethinking the relationship between nations, nationalisms and the media. In: Skey, M./Antonsich, M. (Hg.): Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism. London: Palgrave, 53–74. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_4.

- Thelen, T. (2019): Zulassung von Schulbüchern in deutschen Bundesländern und Österreich, in: Theleprompt, 16.06.2019, <https://www.tobiasthelen.de/bildung/zulassung-von-schulbuechern-in-deutschen-bundeslaendern-und-oesterreich/> <20.07.23>.
- Thompson, C. (2016): Differenz. In: Mecheril, P. (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, 59–72.
- Thon, C./Menz, M./Mai, M. et al. (2018): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2>.
- Tlostanova, M. V./Mignolo, W. D. (2012) Learning to unlearn. Decolonial reflections from Eurasia and the Americas. Columbus: Ohio State University Press.
- Todorova, M. (1999): Is ‘the Other’ a useful cross-cultural concept? Some thoughts on its implication to the Balkan region. In: International Textbook Research, Jg. 21, Nr. 2, <https://www.jstor.org/stable/43057175> <09.03.24>, 163–171.
- Tournon, J. (2012): Ethnicity: What are we talking about? In: Guelke, A./Tournon, J. (Hg.): The study of ethnicity and politics. Recent analytical developments. Opladen: Budrich, 17–45. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf071x.5>.
- Trummer, M./Spiritova, M. (2023): Das Nationale als Ressource und Argument in Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung: Thematische Einführung. In: Spiritova, M./Trummer, M. (Hg.): Pop the Nation. Die Nation als Ressource und Argument in Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung. Münster/New York: Waxmann, <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4614> <18.03.24>, 9-24.
- Truschkat, I./Bormann, I. (Hg.) (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung. Weinheim: Juventa.
- Turner, C. (2016) : Jacques Derrida: Deconstruction, <https://criticallegalthinking.com/2016/05/27/jacques-derrida-deconstruction/> <20.07.23>.
- Ullrich, M./Lücke, M. (2014): Transkultureller Geschichtsunterricht. Neues Leitbild für die Konzeption historischer Lehr- und Lernprozesse? In: Barricelli, M./Deuble, L./Kölbl, C. et al. (Hg.): Psychosozial. Vielfalt, Identität, Erzählung. Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in der Wanderungsgesellschaft, Jg. 136, Nr. 11–22. Hier: Online-Version, https://www.academia.edu/17203315/Transkultureller_Geschichtsunterricht._Neues_Leitbild_fu_r_die_Konzeption_historischer_Lehr-_und_Lernprozesse <20.07.23>, 1–18.

- Utlu, D. (2011): Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar. In: Arndt, S./Ofuately-Alazard, N. (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, 445–448.
- Verband Bildungsmedien e.V. (2022): *Bildungswelten. Bildungsmedien und Bildungsmedienverlage in Deutschland*, https://bildungswelten.info/images/downloads_/Bildungswelten-Broschuere.pdf <20.07.23>.
- Vertovec, S. (2012): ‘Diversity’ and the social imaginary. In: *European Journal of Sociology*, Jg. 53, Nr. 3, 287–312. <https://doi.org/10.1017/S000397561200015X>.
- Völkel, B. (2017): *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/622>.
- (2021): *Jüdische Geschichte als Sondergeschichte: Kritische Überlegungen zur Verknüpfung von Antisemitismus und jüdischer Geschichte im Schulbuch*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 72, 450–455.
- Wallem, G. (2017): *The name and the nation. Banal nationalism and name change practices in the context of co-ethnic migration to Germany*. In: Skey, M./Antonsich, M. (Hg.): *Everyday nationhood. Theorising culture, identity and belonging after Banal nationalism*. London: Palgrave, 77–96. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57098-7_5.
- Waltz, S. B. (2006): *Nonhumans unbound. Actor-Network Theory and the reconsideration of ‘things’ in educational foundations*. In: *Educational Foundations*, Jg. 20, Nr. 3–4, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794732.pdf> <20.07.23>, 51–68.
- Warburton, N./Salmon, P. (2022): *The best books on Deconstruction recommended by Peter Salmon. Interview by Nigel Warburton*. In: *Five Books*, <https://fivebooks.com/best-books/deconstruction-peter-salmon/> <20.07.23>.
- Wasner, B. (2004): *Eliten in Europa. Einführung in Theorien, Konzepte und Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80939-1>.
- Watt, M. (2019): *The publishing industry and textbooks: A comparison between the United States of America and Australia*. In: Rodríguez, J./Braga Garcia, T./Bruillard, E. (Hg.): *IARTEM 1991–2016. 25 years developing textbook and educational media research*. Santiago de Compostela: Andavira Editoria, https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem_25_years.pdf <15.01.24>, 281–289.

- Wedl, J./Herschinger, E./Gasteiger, L. (2014): Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In: Angermüller, J./Nonhoff, M./Herschinger, E. et al. (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen. Bielefeld: transcript, 537–563. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427224.537>.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, 173–184.
- Weinbrenner, P. (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche, K. P. (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt/M.: Diesterweg, 33–54.
- (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, R. (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/M.: Lang, 21–45.
- Weiss, A. (2006): Vergleichende Forschung zu hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten. Lässt sich eine Klassenlage mittels qualitativer Interviews rekonstruieren? [44 Abs.]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Jg. 7, Nr. 3, Art. 2. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.136>.
- Wendt, P. (2010): Schulbuchzulassung. Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren. In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 83–96. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.35468/9783781550520>.
- Werner, M./Zimmermann, B. (2006): Beyond comparison. Histoire croisée and the challenge of reflexivity. In: History and Theory, Jg. 45, <https://www.jstor.org/stable/3590723> <03.01.24>, 30–50.
- Westermann GmbH & Co. KG (o. J.): Autorin oder Autor werden, <https://www.westermanngruppe.de/autor-in-werden/> <29.07.22>.
- (o. J.): Karriere, <https://www.westermanngruppe.de/karriere/> <29.07.22>.
- Will, A.-K. (2020): Migrationshintergrund – wieso, woher, wohin? In: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/laenderprofile/deutschland/304523/migrationshintergrund-wieso-woher-wohin/#footnote-target-4> <20.07.23>.
- Wimmer, A./Glick-Schiller, N. (2003): Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration. An essay in historical epistemology. In: The International Migration Review, Jg. 37, Nr. 3, <https://www.jstor.org/stable/30037750> <09.03.24>, 576–610.

- Winkler, H. A. (2000): *Der lange Weg nach Westen*. Bd. 1: Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik. Bd. 2: Deutsche Geschichte vom ‚Dritten Reich‘ bis zur Wiedervereinigung. München: C.H. Beck.
- (2022a): *Nationalstaat wider Willen. Interventionen zur deutschen und europäischen Politik*. München: C.H. Beck.
- (2022b [1996]): *Von der postnationalen Demokratie zum postklassischen Nationalstaat*. In: Ders.: *Nationalstaat wider Willen. Interventionen zur deutschen und europäischen Politik*. München: C.H. Beck, 51-60.
- (2022c [2017]): *Europas falsche Freunde. Wer die Nationen abschaffen will, fördert die Nationalisten*. In: Ders.: *Nationalstaat wider Willen. Interventionen zur deutschen und europäischen Politik*. München: C.H. Beck, 180-183.
- Witzel, A. (2000): *Das problemzentrierte Interview* [25 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 1, Nr. 1, Art. 22. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>.
- Wodak, R. (2006): *Discourse-analytic and socio-linguistic approaches to the study of nation(alism)*. In: Delanty, G./Kumar, K. (Hg.): *Handbook of nations and nationalism*. London: Sage, 104–117. <https://doi.org/10.4135/9781848608061>.
- (2015): *Normalisierung nach rechts. Politischer Diskurs im Spannungsfeld von Neoliberalismus, Populismus und kritischer Öffentlichkeit*. In: *Linguistik Online*, Jg. 73, Nr. 4, 27–44. <https://doi.org/10.13092/lo.73.2191>.
- (2017): *The ‘Establishment’, the ‘Élites’, and the ‘People’: Who’s who?*. In: *Journal of Language and Politics. Special Issue*, Jg. 16, Nr. 4, 551–565. Hier: Online-Fassung mit anderen Seitenzahlen, https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/86929/1/Who_is_who2017revised.pdf <03.01.24>.
- Woyke, W. (o. J.): *Pluralismus*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hg.): *Handwörterbuch des politischen Systems*, <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202088/pluralismus> <20.07.23>.
- Wrana, D. (2015): *Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken*. In: Fegter, S./Kessl, F./Langer, A. et al. (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 123–141. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6.
- Wrana, D./Langer, A. (2007): *An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken* [62 Abs.]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 8, Nr. 2, Art. 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253>.

- Wu, S./Bergman, T. (2019): An active, resistant audience – but in whose interest? Online discussions on Chinese TV dramas as maintaining dominant ideology. In: *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, Jg. 16, Nr. 1, <https://www.participations.org/16-01-07-wu.pdf> <20.07.23>, 107–129.
- Wunderlich, T. (2005): *Die neuen Deutschen. Subjektive Dimensionen des Einbürgerungsprozesses*. Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110510782>.
- Yadunandan, K. C. (1983): Nepal: For better planning of textbook production. In: *Prospects. Quarterly Review of Education*, Jg. 13, Nr. 3, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056630> <20.07.23>, 361–369.
- Yildiz, E. (2018): Ideen zum Postmigrantischen. In: Foroutan, N./Karakayali, J./Spielhaus, R. (Hg.): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt/M.: Campus, 19–34.
- Zeit Online (2019): Integration: Linnemann gegen Einschulung bei mangelnden Deutschkenntnissen. In: *Zeit Online*, 06.08.2019, https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-08/carsten-linnemann-grundschule-integration-deutschkenntnisse-cdu?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F <20.07.23>.
- Žižek, S. (2010): Liberal multiculturalism masks an old barbarism with a human face. In: *The Guardian*, 03.10.2010, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/oct/03/immigration-policy-roma-rightwing-europe> <20.07.23>.

Lehrpläne

Baden-Württemberg

Bildungsplan des Gymnasiums – Geschichte (2016). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Gilt für das Gymnasium der Normalform und Aufbauform mit Heim sowie für Schulen besonderer Art (veröffentlicht 23.03.2016; in Kraft seit 01.08.2016, erstmals für die Schüler:innen, die im Schuljahr 2016/2017 in die Klassen 5 und 6 eingetreten sind).

Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I – Geschichte (2016). Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Gilt für die Werkrealschule und für die Hauptschule, für die Realschule, für die Gemeinschaftsschule sowie für die Schulen besonderer Art (veröffentlicht 23.03.2016; in Kraft seit 01.08.2016, erstmals für die Schüler:innen, die im Schuljahr 2016/2017 in die Klassen 5 und 6 eingetreten sind).

Bayern

Fachlehrplan Gymnasium: Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus (o. J. [2017?]). Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (gültig ab Schuljahr 2019/2020).

Fachlehrplan Gymnasium: Geschichte 8 – Das lange 19. Jahrhundert (o. J. [2017?]). Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (gültig ab Schuljahr 2020/2021).

Berlin/Brandenburg

Rahmenlehrplan Teil C – Geschichte – Jahrgangsstufen 7–10 (2015). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (in Kraft seit dem Schuljahr 2017/2018).

Nordrhein-Westfalen

Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) – Geschichte. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Heft 3407 – G8, 1. Aufl., in Kraft seit 01.08.2007)

Kernlehrplan für die Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule) – Geschichte. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Heft 4714, 1. Aufl., in Kraft seit 01.08.2014).

Schulischer Geschichtsunterricht und seine Bildungsmedien sind wichtige Orte der (Re-)Produktion des Nationalen und gleichzeitig Orte der Aushandlung um Pluralisierung und Differenzgerechtigkeit. Dieses Buch erforscht, wie Schulbuchautor:innen, Redakteur:innen, Herausgeber:innen und Produzent:innen von digitalen Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht das Nationale und das Plurale konstruieren und welche Implikationen damit einhergehen. Dafür verbindet es Nationalismusforschung, interkulturelle Erziehungswissenschaft, Bildungsmedienforschung und Geschichtsdidaktik. Auf Grundlage einer diskursanalytischen Auswertung von Interviews mit Produzent:innen aus deutschen Verlagen hinterfragt die Studie verbreitete Dichotomien wie jene zwischen nationaler Schließung und gesellschaftlicher Pluralisierung. Sie zeigt Überschneidungen zwischen einer dezidierten Befürwortung von Vielfalt und einer Dominanz nationaler Kategorien auf und unterstreicht pädagogisch relevante Spannungsverhältnisse zwischen pluralisierungsfördernden Potenzialen der Geschichtsschulbücher, Zielen der Produzent:innen, Routinen im Verlagsalltag und Interventionsmöglichkeiten, die Grenzen des Schulbuchwissens verschieben.



ISBN: 978-3-86395-627-1
ISSN: 2199-5133
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen