

Zwischenbericht

Bilder von Fremden

Formen der
Migrantendarstellung als der
“anderen Kultur“ in deutschen
Schulbüchern von 1981-1997

Thomas Höhne
Thomas Kunz
Frank-Olaf Radtke

Forschungs-
berichte

1

Johann Wolfgang Goethe-Universität

Zwischenbericht

Bilder von Fremden

Formen der
Migrantendarstellung als der
„anderen Kultur“ in deutschen
Schulbüchern von 1981-1997

Frankfurt am Main 1999

Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft



Reihe Forschungsberichte

im Auftrag des Vorstandes
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
herausgegeben von Frank-Olaf Radtke

zu beziehen über:

Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Institut für Schulpädagogik und Didaktik
der Elementar- und Primarstufe
Frankfurt am Main
Postfach 11 19 32 Nr.: 113
Senckenberganlage 13 - 17
D 60054 Frankfurt a. M.

© Fachbereich Erziehungswissenschaften der
Johann Wolfgang Goethe-Universität
Frankfurt am Main 1999

Forschungsprojekt
finanziert mit Mitteln der Volkswagen-Stiftung



Inhalt

Einleitung.....	7
1. Kulturalisierung als Diskursstrategie.....	8
1.1. „Kultur“ als (machtvolle) Zuschreibung und Beobachtungsweise	9
2. Die Forschungslage in der Schulbuchforschung zum Thema Migranten.....	13
3. Der Forschungsansatz.....	27
3.1. Medium Schulbuch als Gegenstand der Diskursanalyse.....	27
3.2. Diskurse, Schulbuchwissen und Identitätsbildung.....	39
4. Korpusbestimmung – Probleme und Lösungen.....	45
4.1. Erste Eingrenzungen: thematisch, zeitlich, fach- und länderspezifisch	47
4.2. Weitere Eingrenzungen: Revision und weitere Verfeinerung aufgrund diskursformspezifischer Besonderheiten.....	50
4.3. Notwendige Erweiterung.....	54
4.4. Die Virtuelle Schülerbiographie.....	54
4.5. Vom Modell-Leser zum Modellschüler	59
5. Diskurstheorie und Diskursanalyse	61
5.1. Der diskursanalytische Ansatz am Beispiel der Migrantendarstellung.....	61
5.2. Korpuserschließung und Vorbereitung der Materialanalyse.....	68
5.3. Zwei Modellanalysen	80
6. Perspektiven.....	99
Literatur	I

Einleitung

Seit den achtziger Jahren wird unter dem Programm „Interkulturelle Pädagogik“ gefordert, auch die ‚andere Kultur‘ zum Thema des Unterrichts zu machen. Eine Möglichkeit, solche Innovationen in die Schule zu bringen, sind Schulbücher. Nach wie vor wird Schulbüchern in der Erziehung und Gestaltung von Unterricht große Bedeutung und Wirkung beigemessen, ohne daß dies empirisch bisher ausreichend untersucht worden wäre. Dieses empirische Defizit gilt für Schulbücher im allgemeinen und für die Thematisierung kultureller Differenz im besonderen (Fritzsche 1993: 234 ff.). Es wird hier die Hypothese vertreten, daß Erziehung gegen die ‚objektiven‘ Bedingungen der (massen)medialen Präsentation und typisierenden Zuschreibungen im Falle der Darstellung von Migrantinnen als dem diskursiv Vorkonstruierten nur begrenzte Mittel zur Verfügung hat. Das Schulbuch wird dabei als ein (Sozialisations-) Medium verstanden, das in einer Kette von (öffentlichen) Medien, die als mächtige Miterzieher anzusehen sind, zu analysieren ist. Zu fragen ist daher, welche Rolle Schulbücher bei der Konstruktion der Bilder von Fremden spielen und wie dies zu erforschen ist.

Gegenstand der an der Johann Wolfgang Goethe-Universität durchgeführten und von der Volkswagen-Stiftung finanzierten Schulbuchuntersuchung sind Veränderungen der Thematisierung von Migranten in Sachkunde- und Sozialkundebüchern zwischen 1981 und 1997. Die pädagogische Aufgabe, interkulturelle Kompetenz zum Verstehen des Fremden zu erhöhen, könnte durch das Medium Schulbuch nur erreicht werden, wenn hier die im öffentlichen Diskurs beobachtete Stereotypisierung der Fremden und die Kulturalisierung sozialer Probleme aufgeklärt und reflektiert würde. Das Wissen aus dem Schulbuch könnte sonst weitere Ausgrenzung, Ethnisierung und infolgedessen Diskriminierung von Migranten(kindern) zur Folge haben, zumal wenn es auch in die reale Interaktion von Lehrern und Schülern hineingetragen würde.

Der so konzipierte Untersuchungsgegenstand und die leitenden Fragen erfordern eine eigene Untersuchungsstrategie, da sowohl thematisch – mit der Untersuchung der Darstellung des Fremden bzw. der anderen Kultur in einem Verbund von unterschiedlichen Medien – als auch methodisch – mit der Diskursanalyse – für die Schulbuchforschung neue Wege beschritten werden. Das gewählte Verfahren ermöglicht zum einen, Migrantendarstellungen auf Text- und Bildebene gleichermaßen analytisch zu erfassen und zum anderen den notwendigen Vergleich zwischen dem Diskurs über Migranten in Medien und in Schulbüchern anzustellen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede der Darstellungsweisen auszumachen und deren jeweilige Funktion zu untersuchen.

Der Zwischenbericht gliedert sich in sechs Punkte: 1. Kulturalisierung als Diskursstrategie, 2. Die Forschungslage in der Schulbuchforschung zum Thema Migranten, 3. Der Forschungsansatz, 4. Korpusbestimmung – Probleme und Lösungen, 5. Diskurstheorie und Diskursanalyse, Modellanalysen und 6. Perspektiven.

1. Kulturalisierung als Diskursstrategie

Da ein Vergleich der Diskurse um Migration in Schulbüchern mit den entsprechenden Diskursen in öffentlichen Medien angestrebt wird, ist zunächst ein retrospektiver Blick auf die Entwicklung des Migrantendiskurses in Medien und Wissenschaft vonnöten. Seit in den siebziger Jahren – als paradoxe Folge des Anwerbestopps für „Gastarbeiter“ von 1973 – zunehmend Kinder der Arbeitsmigrantinnen in deutschen Schulklassen zu finden waren und Probleme beim (pädagogischen) Umgang mit (sprachlicher, religiöser, kultureller) Differenz auftraten (Hamburger 1994, Kiesel 1996), wurden Migranten auch in der Öffentlichkeit als „Problem“ wahrgenommen (Butterwege 1996, Jung/Wengeler/Böke 1997). Binnen weniger Jahre gelangte eine Minderheit wesentlich als „Problemfall“ ins Bewußtsein der (Mehrheits-) Öffentlichkeit, denn Arbeitsmigrantinnen wurde außer in der Politik (Wahlkämpfe) und den Wissenschaften (Ausländerpädagogik) zunehmend auch ein Gegenstand der Berichterstattung öffentlicher Medien (Merten 1987). Waren es in den sechziger und Anfang der siebziger Jahre vor allem noch ökonomische Gesichtspunkte, unter denen Gastarbeiter in den öffentlichen Medien wie auch als vorübergehendes Phänomen („Leitbild der Rückkehr“, Blauhusch 1992) wahrgenommen, so wechselte dies ab Mitte der siebziger Jahre zum Bild vom „ethnisch Fremden“ (Radtke 1996c), dem erhebliche und meist unüberwindbare, kulturbedingte Anpassungsschwierigkeiten zugeschrieben wurden. So spielte im sozialwissenschaftlichen Bereich etwa bei Medienanalysen die Variable „Kultur“ eine zunehmend wichtige Rolle. Wurde in der ersten Phase im Kern nach den Zusammenhängen von Aussagen zu Migrantinnen im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit gefragt (und hinsichtlich einer immer negativeren Einstellung gegenüber Migranten bei erhöhter Arbeitslosigkeit eine positive Korrelation festgestellt), so ging es später wesentlich um die Darstellung der ‚anderen Kultur‘ und der sich daraus ergebenden Probleme. So unterscheidet etwa Galanis bei den verschiedenen Nationalkulturen zwischen der italienischen als der „kulturverwandtesten“ und der türkischen als der „kulturfernsten“ Nation (1989: 92), ohne auszuführen, wie diese Unterscheidung begründet ist oder warum sie für das methodische Design relevant sein sollte.

Seit 1980 gibt es – als programmatische Reaktion auf Erscheinungen von Ausländerfeindlichkeit – eine stärker werdende, gesellschaftliche Auseinandersetzung und Diskussion um Begriffe wie „multikulturelle Gesellschaft“ und „Multikultur“ (Miksch 1991, Leggewie 1990, Frank 1995), die im Bildungssystem in dem Programm der „Interkulturellen Pädagogik“ ihren Widerhall fand (Hamburger 1994, Borrelli 1986). Wierlacher (1993) datiert bereits für die siebziger Jahre eine „Konjunktur (...) der kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung“ im akademischen Bereich, und weist gleichzeitig darauf hin, wie wichtig die „Erforschung derartiger Fremdheitskonstruktionen“ sei, die einer „kulturwissenschaftli-

chen Fremdhheitsforschung eine Palette von Aufgaben systematischer Herrschafts- und Verhaltenskritik“ (Wierlacher 1993) eröffne. Die im öffentlichen Diskurs beobachtete Verschiebung von der „Problematik“ der Arbeitsmigration als einem von der sozialökonomischen Situation abhängigen und dadurch wesentlich bestimmten Prozeß der Eingliederung in gesellschaftliche Teilsysteme hin zu ‚Integrationsproblemen‘, die über ‚Kultur‘ und kulturelle Differenz behandelt werden, läßt sich mit einer leichten Verzögerung auch in den Sozialkunde- und Sachkundebüchern beobachten. Auch hier werden seit Mitte der achtziger Jahre die Migranten nicht mehr nur unter dem Vorzeichen der Arbeitsmigration thematisiert, sondern als Repräsentanten einer bestimmten Kultur „problematisiert“ – oder als Bereicherung zelebriert. Auf die sich daraus ergebende Problematik soll im folgenden eingegangen werden.

1. 1. „Kultur“ als (machtvolle) Zuschreibung und Beobachtungsweise

‚Kultur‘ taucht in diesen Beschreibungen im wesentlichen als Differenzbegriff auf: es sind die Unterschiede, welche die ‚andere Kultur‘ in Absetzung zur deutschen kennzeichnen (Hall 1989: 913 ff., Balibar 1990: 28 f.). Der Begriff der ‚Kultur‘ ist bei dieser Verwendung im Kern national konnotiert, was, wie Tenbruck feststellt, historisch auf das nationalstaatliche Selbstverständnis des 19. Jahrhunderts in Europa zurückgeht (Tenbruck 1981). So wird auch in den Schulbüchern entsprechend in deutsch, türkisch, italienisch usw. unterschieden. Auf allen denkbaren Ebenen (Religion, Alltagspraktiken, Sprache, Aussehen, Wohnverhältnisse usw.) werden Differenzen beobachtet und beschrieben, welche die Form von individuellen Eigenschaften annehmen. Auf diese Weise wird das Individuum zum *typischen* Repräsentanten einer bestimmten (national konnotierten) Kultur. ‚Kultur‘ erlebt als Konzept eine analoge begriffliche Karriere, wie dies von Matthes für die Attribute „traditional und modern“ hinsichtlich des Begriffs „Gesellschaft“ konstatiert wird:

„Sie wird nun in eine abstrahierte ‚theoretische‘ Leitdifferenz verwandelt, an der der Entwicklungsstand von Gesellschaften als Gebilden und von ‚gesellschaftlichen Teilgebilden‘ bestimmbar und ein allgemeines Stufenleitermodell gesellschaftlicher Entwicklung als Abfolge von Gebilden projektiv gewinnbar wird“ (Matthes 1992: 88).

Exemplarisch sei für den Bereich der Wissenschaften nur auf die Untersuchung „Die zweite Generation“ von Schrader/Nikles/Griese (1976) hingewiesen, in der die Autoren versuchen, Sozialisationsprozesse unter Migrationsbedingungen zu analysieren. Dabei vertreten sie die These einer „kulturellen Basispersönlichkeit“, bei der die national-kulturellen Prägungen eines Individuums unveränderbar diesem gleichsam als (inneres und äußeres) Brandzeichen aufgedrückt sind, die in scheinbar unüberwindliche Schwierigkeiten führen: „Die einmal übernommene kulturelle Rolle kann der einzelne nicht mehr abwerfen: Er ist Deut-

scher, Franzose, Türke, oder Italiener. ‚Culture grown into soma‘, d. h. Sprache, Gestik, Denkweisen, Werthaltungen, Gefühle, Reaktionen und Verhaltensmuster etc. sind intrakulturell und zumeist subkulturell determiniert“ (1979: 58). Eine solche Einschätzung der ‚kulturellen Existenz‘ des einzelnen unterscheidet sich funktional nicht wesentlich vom rigiden Determinismus rassistisch-genetischer Festlegungen, wonach aufgrund der Gene, wie nun der ‚Kultur‘ nach einer „zweiten soziokulturellen Geburt“ (Claessens), die nationale Volkszugehörigkeit als natur- und schicksalhaft in den historisch-sozialen Erfahrungshorizont eines Kollektiv-Konstrukts (Nation, Region, Heimat, Volk) diskursiv eingebaut, ja zu dessen Voraussetzung werden. Aus dem „stahlharten Gehäuse der Zugehörigkeit“ (A. Nassehi 1997) gibt es kein Entrinnen mehr.

Gerade im Schulbuch kann anhand der Migrantendarstellung gezeigt werden, in welcher Weise die entsprechenden „Leitdifferenzen“ (Eigenes-Fremdes/ Anderes, Vertrautes-Unvertrautes, wir-sie, Heimat hier-Heimat dort usw.) bei der Konstruktion der Anderen wirksam werden. Wenn im folgenden von ‚Kultur‘ die Rede ist, so wird daher nicht auf die Entfaltung eines eigenen Kulturkonzepts gezielt, sondern es wird auf die *Rekonstruktion* des in den öffentlichen Medien und in Schulbüchern reproduzierten Kulturbegriffs bzw. auf die dortige Verwendungsweise von ‚Kultur‘ abgehoben. Kultur wird als „diskursiver Tatbestand“ (Matthes 1992: 4) behandelt. Bommes verweist aus systemtheoretischer Perspektive darauf, daß der „sozialwissenschaftliche Zugriff auf Kultur“ eine „Beobachtungsweise“ anzeige, bei der auf „soziale Selektionshorizonte mit dem Zweck der Feststellung von Differenzen zu anderen Selektionshorizonten“ referiert werde. Im Rahmen dieser Beschreibungshaltung würden diese „Differenzen auf zugrundeliegende unterschiedliche Sozialstrukturen“ (Bommes 1997: 7) bezogen.

Zu untersuchen ist, ob und in welcher Weise sich eine derartige Beobachtungsweise in Schulbüchern durchgesetzt hat, denn auch der Schulbuchautor nimmt mit der Verwendung der Kategorie ‚Kultur‘ eine Beobachtungshaltung ein, mit der die Einwanderungsproblematik auf die „andere Kultur“ als grundlegend verschieden zum ‚Eigenen‘ dargestellt wird. Das hat zur Folge, daß u. U. in jeder Körperhaltung, Gestik, Mimik, Bewegung usw. das grundlegend Fremde erblickt werden kann. Zuschreibungen erfolgen stets innerhalb diskursiver Praxen (z. B. Unterricht) in zeichenhafter Form, so daß das semantisch-semiotische Potential askriptiver Prozesse, durch welche die Sichtbarkeit der/des Fremden erst hergestellt und gewährleistet wird, in der Analyse entsprechender Diskurse herausgearbeitet werden muß. Genau an dieser Stelle hat eine Analyse insofern anzusetzen, als sie die Positionierung von Subjekten innerhalb von Diskursen unter die Lupe nimmt und Machtbeziehungen untersucht (s. u.). Das Ziel einer Diskursanalyse (= DA) besteht also darin, die *Konstruktion von Kultur* in den verschiedenen medialen Präsentationsformen zu beleuchten. Auf dieser diskursiven Ebene ist lediglich die „Selbstdeklaration der Diskurse“ im buchstäblichen Sinne als deren Selbstverständnis von Bedeutung. Nur die im sprachlichen Material explizit artikulier-

ten Vorstellungen über Kultur, kulturelle Identität usw., machen den Gegenstand der Analyse aus.

Am Beispiel der Veränderungen bei der Thematisierung des „Islam“ in Lehrplänen kann demonstriert werden, in welcher Weise und auf welchem Wege der Bedeutungswandel von Kultur hervortritt. Lehrplankommissionen reagieren gleichsam seismographisch auf politisch-soziale Veränderungen, um der sich wandelnden ‚gesellschaftlichen Realität‘ bei der thematischen Rahmungen der einzelnen Fächer gerecht zu werden. Dabei sind sie wesentlich abhängig von dem Wissen, das in Medien und Wissenschaft in Form dominanter Diskurse und Positionen hervortritt. Somit stellen Lehrpläne ein Indiz für sich ändernde Diskurse und Positionen dar, wobei schulstufen- und länderspezifisch noch einmal gefiltert wird. Gleichzeitig (re)produzieren Lehrplankommissionen aber auch das Wissen zielgruppenspezifisch neu, indem es nach institutionenspezifischen Relevanzkriterien auf bestimmte Art reorganisiert wird. Dieser Prozeß kann auf der Ebene von Institutionen als *Rekonstruktion* von Wissen insofern gefaßt werden, als bestimmte Wissens Elemente direkt adaptiert werden, andere wiederum ausgefiltert bzw. durch andere Elemente substituiert werden. Dieser Vorgang der Wissensselektion hat nichts mit Wahrheitskriterien, Wahrheit oder wahrhafter Darstellung von ‚Realität an sich‘ zu tun, sondern mit den *Modalitäten* der Wissensproduktion, nach denen die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert wird (Berger/Luckmann 1994). Anschließend an die von Alfred Schütz vertretene Theorie der Relevanz kann davon ausgegangen werden, daß in puncto Wissen „nicht Wahrheit, sondern Wahrscheinlichkeit“ (Schütz 1971: 46) erwartet werden kann. Jede Form von Wissen (praktisches Wissen, theoretisches Wissen) ist daher vielfach kontextualisiert, da es nur innerhalb spezifischer Situationen, Institutionen, Interaktionsformen, Machtbeziehungen usw. auftritt (Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993).

In den Lehrplänen für bayerische Realschulen für die 8. Jahrgangsstufe für das Fach Religion im Jahr 1983 sollten etwa noch die „inneren Bezüge des Christentums zum Islam“ aufgezeigt werden, während in der Revision von 1986 vor allem die Unterschiede zwischen beiden Weltreligionen, d. h. „die religiöse Eigenart des Islam“ (Schultze 1986 :43) betont werden. Schultze bewertet diesen ‚Perspektivenwechsel‘ unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten positiv, da die Lehrpläne nun „auf das kulturelle Erbe muslimischer Arbeitnehmer und ihrer Familien in unserem Lande“ (ebd.) eingingen. Ein Blick auf die parallel laufenden öffentlichen Diskurse zeigt hingegen, daß die Lehrplaner bei ihrer Betonung der „religiösen Eigenart“ einem kulturalistischen Grundmuster folgen, das in Wissenschaft und öffentlichen Medien als ein Phänomen der kulturellen Selbstabschottung sowie der mangelnden „Integrationsfähigkeit und -willigkeit“ der Migranten dargestellt wurde (Butterwege 1995: 55). Hier resoniert der öffentliche Diskurs im Schulbuch nur, ohne daß die Konstruktion der Wirklichkeit den Schülern transparent gemacht oder in ihren Wirkungen aufgeklärt würde.

Ein Blick auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion um Begriffe wie „kulturelle Identität“ und „Ethnizität“ (Dittrich/Radtke 1990, Gaitanides 1996, Heitmeyer/Dollase 1996) zeigt, daß die Umstellung des wissenschaftlichen wie des öffentlichen Diskurses von den „Gastarbeitern“ hin zur (Multi-)Kultur von Migrantinnen und Minderheiten nicht unwidersprochen blieb. So haben Kaschuba (1995) und Bade (1996) auf die Tendenz zur „Kulturalisierung sozialer Konflikte“ hingewiesen:

„Immer deutlicher wurde auch in Deutschland seit den späten 80er und den frühen 90er Jahren die Tendenz zur ‚Ethnisierung des Sozialen‘ in der Überformung der Multikulturalismus-Debatte einerseits durch die Diskussion um ‚Ethnizität‘ und andererseits durch die allgemeine und international ausgreifende ‚Kulturalisierung‘ von Konflikten (...)“ (Bade 1996: 22).

Wenn von Kultur als „diskursivem Tatbestand“ (Matthes 1992, Wong 1992: 405) ausgegangen wird, so wird jede Form essentialistischer Definition und Beschreibung von Kultur als eine machtvolle Konstruktion der ‚fremden Minderheiten‘ durch hegemoniales Wissen der Mehrheitsgesellschaft kritisiert. Die Kritik richtet sich gegen die typologische Zuschreibung spezifischer Differenzen auf Individuen und Gruppen, welche die eigene Kultur von der anderen absetzt und so die Anderen erst zu Fremden macht.

2. Die Forschungslage in der Schulbuchforschung zum Thema Migranten

Mittlerweile haben Maßstäbe und Beurteilungskriterien für geschlechtsspezifisch-diskriminierende Darstellungen in Schulbüchern – nicht zuletzt dank der feministischen Schulbuchforschung (Fichera 1997) – auch die Ebene der Kultusministerien erreicht. So schreiben z. B. die „Richtlinien für die Begutachtung von Lehrbüchern“ des Hessischen Kultusministeriums von 1989 (Az: VII A4-674/220-674/620) vor, daß stereotype Rollenbilder und Klischees zu vermeiden seien. Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, daß bei der Beurteilung auf die Erkenntnisse der neueren feministischen Schulbuchforschung Bezug zu nehmen sei (ebd.: 2). Vor allem die „sprachliche Gestaltung“ (ebd.: S. 4) sei zu berücksichtigen.

Im Bereich der Schulbuchforschung läßt sich für den Bereich der Darstellung von Migranten im Schulbuch feststellen, daß dazu vergleichsweise wenige Untersuchungen vorliegen, die entweder nur zu einem Schultyp, einem Land oder einem Fach durchgeführt wurden, wobei, mit der Ausnahme von Geiger (1997), auf die Lehrpläne nur cursorisch eingegangen wurde, während Lehrerhandbücher und öffentliche Medien ganz außen vor blieben. Die vorhandenen Arbeiten liegen fast alle vor 1990 (abgesehen von Hauff 1990, 1992, Fritzsche 1990, 1993, Geiger 1997).

Bei den Untersuchungen, die zeitlich alle vor Geiger (1997) liegen, handelt es sich um kürzere Analysen: Hauff (1988) und Scheron/Scheron (1985), (Kiper 1987 und 1985, Ittermann 1988, B. Scheron 1988, Fritzsche 1990). Letztere beziehen sich überwiegend auf den Grundschulbereich. Lediglich die Aufsätze von B. Scheron (1988) Hauff (1988) und Fritzsche (1990), in dessen Untersuchung 15 Schulbücher aller Schularten analysiert werden, beziehen noch die Hauptschule mit ein.

Methodisch sind die Untersuchungen weniger aufwendig, da zumeist mit einem einfachen Frageraster gearbeitet wird, das mit Formen von Quantifizierung (Tabelle) Häufigkeiten von Thematisierung und Dethematisierung mißt. Text und Bild werden quasi der ‚gleichen Hermeneutik‘ unterzogen – zwischen ihnen wird bei der Interpretation nicht differenziert. Eine differenziertere und aufwendigere Methode wäre schon deshalb angeraten, weil beispielsweise Kiper bereits 1985 forderte, die „Lerninhalte des Sachunterrichts aus interkultureller Perspektive neu zu reflektieren, zu überarbeiten und zu ergänzen“ (273) Dies setzt aber eine gründliche Analyse des existierenden Materials voraus, die wesentlich qualitativer Art sein müßte. Ansätze und Annahmen, welche die empirisch ungeprüfte Wirkung von Schulbuchinhalten auf der theoretischen Folie der Vorurteilsforschung und der sich quasi linear daraus ergebenden Aufklärungsnotwendigkeit thematisieren, haben aufgrund dieses empirischen Defizits nur eine begrenzte bzw. relati-

ve Aussagekraft. So ist es nicht verwunderlich, daß Fritzsche zu dem Ergebnis kommt: „Deutliche Aussagen zu den Chancen und Zielen der Bundesrepublik als multikultureller Gesellschaft fehlen fast immer“ (1993: 344), was die Problematik der *Dethematisierung* verdeutliche. In den 15 von ihm untersuchten Schulbüchern gab es alleine in fünf Schulbüchern keinen einzigen Hinweis auf Themenbereiche wie „Migration“, „Einwanderung“ oder „multikulturelle Gesellschaft“ (239). Was den Themenbereich „Ausländer“, „multikulturelle Gesellschaft“, „Ethnozentrismus“, „Gastarbeiter“ und „Minderheiten“ angeht, wird konstatiert, daß die „Minderheitengruppen als auch die Behandlung der bei der Fremdenfeindlichkeit wirksamen Mechanismen in der deutschen lehrwerkanalytischen Literatur noch keine Rolle spielen“ (Fritzsche 1993: 234), und es wird darüber hinausgehend allgemein festgehalten: „So werden die Fremden als Störfaktor in einem immer noch als ethnisch homogenen Nationalstaat verstandenen System gesehen; die multikulturelle Wirklichkeit wird nicht in die eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster integriert“ (ebd.: 235).

Anders stellt sich die Forschungssituation in anderen europäischen Ländern, in denen die Stellung der Minderheiten in Schulbüchern und Medien seit mehr als zehn Jahren systematisch untersucht wird (van Dijk 1987, Klein 1986, Preiswerk 1980). Van Dijk spricht offen von „Schulbuchrassismus“ (1992: 302) und resümiert für die Darstellung von Minderheiten in holländischen Schulbüchern, „daß Minderheiten, wenn sie überhaupt dargestellt werden, nur unter ein paar Hauptgesichtspunkten erwähnt werden, die erstaunlich denen entsprechen, die in der Massenpresse auftauchen: 1) Einwanderung, 2) Kulturelle Unterschiede, 3) Rassenbeziehungen, 4) Kriminalität und abweichendes Verhalten“ (ebd.: 303). Die hier festgehaltene explizite Verbindung von medialen Diskursen und Schulbuchdiskursen spielt weder in der vergangenen noch in der gegenwärtigen deutschen Schulbuchforschung bzw. Lehrwerkanalyse eine zentrale Rolle. Es liegt jedoch auf der Hand, daß Diskursverknüpfungen nur aufgrund eines Vergleichs, d. h. einer kontrastiven Analyse untersucht werden können. Mit Blick auf die Migrantendarstellungen in Schulbuch *und* Medien stellt van Dijk schließlich fest, daß „kulturelle Differenzen das Hauptthema der Gesellschaftsbücher in den Niederlanden“ (ebd.) seien.

Auf die jüngste und eingehendste Schulbuchuntersuchung zur Migrantendarstellung von Geiger¹ (1997) soll an dieser Stelle ausführlicher eingegangen werden, da sie methodisch-theoretisch quantitative und qualitative Elemente miteinander verbindet und somit ein repräsentatives Beispiel für ein inhaltsanalytisches Vorgehen darstellt. Darüber hinaus kann an ihr ein Problem verdeutlicht werden, das in aller Schärfe im Zusammenhang mit dem Begriff der ‚Ideologie‘ hervortritt und sich auf die Wirkung von Schulbuchinhalten bezieht.

¹ Die Untersuchung im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts wurde von Geiger und den Seminarteilnehmern zusammen durchgeführt. Der Kürze halber wird jedoch stellvertretend im folgenden nur auf „Geiger“ Bezug genommen.

Geiger hat mit seinem Team 17 hessische Sozialkundebücher untersucht, wobei der Fokus auf der „Unterstützung interkultureller Erziehung durch schulische Lehrwerke“ (1997: 7) im Kontext der Lehrplanvorgaben lag. So ging es unter anderem um die Darstellung der „Einwanderungsrealität in der Bundesrepublik“ und in „welchen Zusammenhängen ‚Ausländer‘ dargestellt werden“ (10), wobei das „Wie der Darstellung“ (16) im Vordergrund stand. Es wurden sowohl die Formen der Migrantendarstellung als auch die Art der Präsentation des Verhältnisses von ‚Erster‘ und ‚Dritter Welt‘ untersucht. Quantitative wie auch qualitative Dimensionen (Feinanalyse, Frageraster) wurden bei der inhaltsanalytischen Untersuchung berücksichtigt. So stellt Geiger unter anderem fest, daß mittlerweile „im Gegensatz zu früheren Zeiten und Lehrwerken die Einwanderungsrealität der Bundesrepublik und die Situation der Einwanderungsminderheiten Gegenstand der Sozialkundebücher“ (47) geworden sei. Dies sei nicht nur im „Ghetto eines eigenen Kapitels“, sondern auch in entsprechenden „Unterkapiteln, Absätzen und Sätzen“ (47) der Fall. Oftmals würden „Eingewanderte primär als Opfer und als Träger schwerer sozialer Probleme“ (48) dargestellt wie auch im Zusammenhang mit „Kulturdifferenz“ erwähnt. Daraus könnten, so schlußfolgert Geiger, „unbeabsichtigte Effekte (...), die im Widerspruch zu den angestrebten Zielen politischen Lernens stehen“ erwachsen:

„Schüler und Schülerinnen aus eingewanderten Familien lehnen es ab, sich mit den dargestellten ‚gesellschaftlichen Opfern‘ zu identifizieren oder von Mitschüler(inne)n mit diesen identifiziert zu werden. Einheimische Schüler(inne)n empfinden eine hohe Distanz zu der dargestellten Minderheit, sehen diese bestenfalls als Objekt ihres Mitleids.“ (48)

Die „unbeabsichtigten Effekte“ der Identifikationsverweigerung als Folge der Opferpositionierung entsprechen der „Verfestigung von Fremdheitsgefühlen und -vermutungen zwischen den Gruppen“ (ebd.) bei der Betonung von „Kulturdifferenz“. Dennoch wird einschränkend hinzugefügt, daß dies „von der Art und Weise“ abhinge, „wie diese Textangebote im Unterricht übersetzt würden“ (ebd.). Dieser kurze Hinweis, der eine Relativierung der Inhalts-Wirkungs-Hypothese und des Schulbuchs als mögliches Leitmedium von Unterricht bedeuten würde, wird aber an keiner Stelle der Untersuchung systematisch weiterverfolgt. Dies stellt deshalb schon ein Problem dar, weil als wesentliches Untersuchungsziel von Geiger deklariert wurde, ob die „Unterstützung interkulturellen Lernens durch schulische Lehrwerke“ (7) notwendig Lernstrategien, Unterrichtsformen, Interaktion, didaktische Modelle usw. miteinschließt. Wenn interkulturelles Lernen sich nicht nur in abstrakten moralischen Prinzipien wie Geboten der Toleranz, des Verstehens, des friedlichen Miteinanders, der Verantwortung und der Rücksichtnahme erschöpfen soll, dann ist genau nach diesen Rezepten und Modellen der „Übersetzung“ in die soziale Situation des Unterrichts gefragt.

Infolgedessen müßte zunächst einmal ein systematischer Begriff interkulturellen Lernens entfaltet werden, der als eine Art Folie fungieren könnte, aufgrund der dann untersucht werden könnte, inwieweit der Einsatz von Schulbüchern interkulturelles Lernen mehr oder weniger bzw. überhaupt nicht unterstützt. Leider

werden aber weder „interkulturelles Lernen“ noch „interkulturelle Erziehung“ (7) oder „Interkulturalität“ (11) genauer expliziert. Dies hat einen doppelten Effekt: Zum einen werden die Darstellungsformen von Migrantinnen (Bilder, Texte, Graphiken) in den Schulbüchern buchstäblich gleichgesetzt mit der Unterrichtspraxis (mangelnde Identifikation bzw. Vergrößerung von Fremdheitsgefühlen), die aber zunächst einmal als offen und wie jede Praxisform als vielfach determiniert zu betrachten ist, und zum anderen schafft die Vagheit abstrakter Begriffsverwendungen den Raum, in welchem die eigenen stillschweigenden normativen Vorstellungen plaziert werden können. Um aber ein stetes Changieren zwischen den Ebenen von *Unterrichtspraxis* (unterstelltes ‚Schülerbewußtsein‘, Verstehen von Inhalten usw.) und dem blanken Text in Schulbüchern als die *sprachliche Seite von Diskursen*, zu vermeiden, ist es angeraten, zunächst einmal *Diskurse* zu untersuchen und zu vergleichen. Man kann dann aber keine Aussagen über Praxisformen machen, die hinsichtlich interkulturellen Lernens nur empirisch, etwa durch Unterrichtsbeobachtung zu erreichen wären. Eine Vermischung dieser beiden Ebenen findet in inhaltsanalytischen Untersuchungen statt, wenn die in den Schulbüchern vorgefundenen „Inhalte“ *direkt* in Wirkungen und entsprechendes Verstehen auf Seiten der Schülerinnen in die Unterrichtspraxis übersetzt werden. Hierbei kommt es zu einer stillschweigenden Verschiebung, die eine Kritik an „der Praxis“ ermöglicht, ohne sie beobachtet zu haben bzw. einzelnen Akteuren ein „falsches Bewußtsein“ oder „Ideologie“ zu unterstellen. Zu rasch und direkt wird von der Diskursebene auf die Ebene von Interaktion, Gruppe oder Subjekt geschlossen, auf der sich die ‚Inhalte‘ etwa in Form von „Fremdheitsgefühlen“ direkt auswirken².

Diese ideologiekritische Position birgt zwei grundsätzliche Probleme, die an dieser Stelle nur erwähnt werden sollen. Zum einen sprach schon Marx, auf den diese Ideologiekonzeption historisch zurückgeht, vom „notwendig falschen Bewußtsein“, was den Bewußtseinsbegriff nicht in der einfachen wahr/falsch Unterscheidung aufgehen läßt, sondern ihn historisch, sozial und Klassen- bzw. gruppenspezifisch situiert: Herrschende wie Beherrschte besitzen gemäß der Klassenlage, der historischen, ökonomischen Situation und sozialen Machtposition ein ‚falsches Bewußtsein‘, in welchem sich die Überzeugungen der normativen und faktischen Richtigkeit des je eigenen Handelns äußern. Zum anderen gedeiht diese Art des ‚falschen Bewußtseins‘ zum holistischen Begriff, unter dem die komplexen Einzelphänomene unterschiedlicher Praxisformen subsumtionslogisch zusammengesogen werden, ohne deren Spezifik herauszuarbeiten. Durch die wahr/falsch- Unterscheidung ist potentiell jede Äußerung als falsches Bewußtsein zu denunzieren, ohne nach den Gründen für deren *Notwendigkeit* zu fragen. Es wäre beispielsweise fruchtbarer zu fragen, warum die Schulbuchautorinnen einen

² Dies soll nicht heißen, daß keine Aussagen über zu vermutende Effekte von Diskursen gemacht werden könnten – und Geiger tut dies, wie aus der Kulturalismuskritik ersichtlich wird, zurecht. Doch diese möglichen Effekte können nicht mit *der* ‚Praxis‘ gleichgesetzt werden.

bestimmten Begriff von Multikulturalität in den Texten und Bildern favorisieren (wozu die kulturelle Differenz gehört) und ob dies Rückschlüsse auf die Spezifik der Praxisform „Schulbuchproduktion“ zulässt (Repräsentation dominanten sozialen Wissens, ökonomische Motive, Relation zu herrschenden Diskursen, Macht- und Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kultusministerien und Schulbuchverlagen usw.) anstatt unmittelbar einen „falschen Begriff“ oder ein „mangelndes Bewußtsein“ hinsichtlich Multikulturalität zu unterstellen.

Eine zentrale Frage, die Geigers Untersuchung zugrundeliegt, lautet weniger, ob interkulturelles Lernen (als Unterrichtspraxis) mit Schulbüchern unterstützt wird, sondern liegt auf der Ebene des Diskurses *über* interkulturelles Lernen, wie er sich beispielsweise in Lehrplänen, Texten über interkulturelles Lernen, Lehrerhandbüchern niederschlägt. Dies leistet die Untersuchung auch ein gutes Stück dadurch, daß sie als einzige ihrer Art auch eine sprachanalytische Perspektive einnimmt, d. h., es wird das *Wie*³ der sprachlichen Darstellung untersucht. Dies wird deutlich durch die Kritik an den Hessischen Rahmenrichtlinien zur „interkulturellen Orientierung“ (53), in denen als Ziel ein „Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und kultureller Prägung“ (54) angegeben wird. Geiger kritisiert zurecht, daß „Begriffe wie Kulturkreis, andere/r Ausländer, Fremde sehr undifferenziert verwendet werden“ sowie die Trennung von „Deutsche und Ausländer‘, wir und andere“ (54). Die Kritik Geigers lautet, daß schon die „Formulierung des Themas eurozentrisch und distanzierend“ (ebd.) sei. Angesichts des Verständnisses von Ethnozentrismus, das am Anfang der Untersuchung geäußert wird, gerät die *Diskurskritik* allerdings zu einer *Bewußtseinskritik*, denn Ethnozentrismus verweise auf die „selbstverständliche Durchsetzung der eigenen Lebensvorstellungen (...) und die Tendenz, die eigene Kultur als Mittelpunkt von allem zu sehen (...) Ethnozentrismus bedeutet, sich nur mit seiner eigenen Gruppe identifizieren zu können und zu wollen. Die Vorwürfe gegen Fremdgruppen sind dabei durchweg stereotyp“ (6). Was hier gezeichnet wird, ist die Figur ‚des Ethnozentristen‘ bzw. einer ‚ethnozentrischen Haltung‘ oder eines ‚ethnozentrischen Bewußtseins‘ – zu der Kritik des Eurozentrismus, die Geiger an den Hessischen Rahmenplänen geübt hat, ist er aufgrund der *Diskurse* gelangt, die von ihm mit *Bewußtsein*, zumal mit dem *individuellen* von Schulbuchautoren gleichgesetzt wird. Statt dessen scheint es angebrachter, zunächst auch aufgrund der Art der Analyse (linguistisch-diskursiv, sprachtheoretisch) eine *Position im Diskurs* anzunehmen, die als ethno- oder eurozentrisch bezeichnet werden könnte, weil die Kopplung spezifischer Differenzen im Diskurs (wir/sie, modern/traditionell, islamisch/christlich, hier/dort usw.) eine bestimmte symbolische Aus- und Eingrenzungsfunktion haben.

In gleicher Art wird aus dem Umfang und den Darstellungsformen auf die Intentionen der Schulbuchautorinnen geschlossen bzw. es werden Vermutungen an-

³ Luhmann markiert die Relevanz des „linguistic turn“ anhand des „Übergangs von Was-Fragen zu Wie-Fragen“ (1997: 48) und hebt die damit verbundene Entsubstantialisierung der Begriffe hervor.

gestellt, inwieweit sie sich etwa der Frage nach der „Einwanderungsrealität“ oder der „globalen Verknüpfung politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Fragen (...) bewußt“ (20) seien, oder es wird ihnen vorgehalten, „daß die multikulturelle Realität im deutschen Schulsystem noch nicht verinnerlicht wurde“ (150). Obwohl von Geiger nicht explizit formuliert, wird deutlich, daß eine ‚adäquate‘ Darstellungsform der „Einwanderungsrealität“ als möglich vorausgesetzt und im Rahmen interkulturellen Lernens auch als notwendig erachtet wird. Lobend wird ein Schulbuch erwähnt, daß die „interkulturelle Pädagogik so praktiziert, wie es der multikulturellen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland angemessen ist“ (148). Auch eine Aussage wie die folgende wäre als Zielbeschreibung ohne diese ‚realistische‘⁴ Position nicht verständlich:

„Durch die Erfassung von Kurzthematisierungen, Bildern und Namen sollte transparent werden, ob sich die Autor(inn)en des jeweiligen Lehrwerks der Tatsache der Einwanderung in die Bundesrepublik so bewußt sind, daß Eingewanderte, ihre Lebensweise, und ihre Interessen in die Darstellung aller Dimensionen bundesrepublikanischer Wirklichkeit (z. B. Schule, Wohnen, Bürgerrechte) integriert sind“ (ebd.: 10).

An dieser Stelle kann verdeutlicht werden, in welcher fundamentalen Weise Annahmen von ‚Bewußtseinsmangel‘ auf Seiten der Subjekte bzw. einer ‚falsch dargestellten Realität‘ grundlegende, erkenntnistheoretische Fragen nach der ‚wahren und adäquaten Darstellung‘ überhaupt zur Folge haben. Diese grundsätzlichen Überlegungen sollen auf der *diskurstheoretischen* Ebene angerissen werden, wobei vor allem der Unterschied zu Prämissen und Voraussetzungen der Inhaltsanalyse als dem in der Schulbuchforschung etabliertesten Verfahren herausgestellt werden soll. Mit dieser Perspektive sind einige allgemeine *methodologisch-methodische* Fragen und Probleme verbunden, die kurz angerissen werden sollen:

- Die verwendeten Kategorien wie „Ethno- oder Eurozentrismus“ bleiben unscharf wie auch die Ausführungen zum interkulturellen Lernen/Erziehung/Pädagogik eher vage und unbestimmt sind. Eindeutiger werden die Definitionen lediglich an den Stellen, wo eine Analyse verwendeter Sprache im Schulbuch mit einer sprachkritischen Perspektive verbunden wird (Beispiel „Eurozentrismuskritik“ an Hessischen Lehrplänen s. o.). Dies hat zur Folge, daß die Texte und Schulbücher, die mit dem Prädikat „interkulturell“ im Sinne einer adäquaten Darstellung von „multikultureller Realität“ versehen werden, eher den Status normativer Qualifikationen und Zuschreibungen von Seiten der Schulbuchforscher haben. Eine Beobachtung, die sich auch in anderen Schulbuchuntersuchungen, die inhaltsanalytisch arbeiten, beobachten läßt (z. B. Poenicke 1995). Eine mangelnde definitorische Klärung der Begriffe zieht methodisch unweigerlich eine unzureichende Operationalisierung nach sich. Dies wird dadurch überbrückt, daß die analytischen

⁴ ‚Realismus‘ meint hier die philosophische Position, daß Allgemeinbegriffen ein ‚realistischer‘ Status zukommt, da sie (reale) Sachverhalte und Objekte adäquat, d. h. ‚real‘ beschreiben würden. Demgegenüber hatte schon Wilhelm von Ockham in der ersten Hälfte des 14. Jahrhunderts die nominalistische Gegenposition vertreten, die den Allgemeinbegriffen jede Objektivität absprach – sie seien nur „Etiketten, die menschlichem Ordnungsdenken entspringen“ (Schiewe 1998: 53).

Kategorien stets auch auf ‚Haltungen‘, ‚Bewußtseinszustände‘, ‚Dispositionen‘ appliziert werden, die selbst nicht empirisch nachgeprüft werden.

- In zahlreichen Untersuchungen (Scheron/Scheron 1985, Itermann 1988, Geiger 1997) wird auch nicht erläutert, *wie* die Forscherinnen inhaltlich zu ihrem Textkorpus gekommen sind (z. B. Suchkategorien). Auch dies hängt mit der erwähnten Operationalisierungsproblematik zusammen, da man nicht die interessierenden Diskurse in ‚Reinform‘ oder thematisch eindeutig zuordnen kann, sondern diese erst einmal als Diskurse über Migranten und Migration identifizieren muß. Auch ein ‚Ethnozentrismus‘ offenbart sich nicht einfach vor dem Auge des kritischen Beobachters, sondern kann nach Art einer ‚2. Beobachterposition‘ unter Klärung der benutzten Differenzen *nach* vollzogener Analyse der Texte aufgrund bestimmter Kategorien (= 1. Beobachterposition) beschrieben werden. Die Kategorie „Politische Leitbegriffe“, wie sie bei Geiger (1997: 168) auftaucht, wird exemplarisch über die Unterkategorien „Integration, Wahlrecht, homogenes Volk, multikulturelle Gesellschaft“ operationalisiert, die mit einer „Bewertung“ von „(-), (+), (0)“ versehen werden. Aber gerade ein ambivalenter bzw. semantisch überdeterminierter Begriff wie „Integration“ kann weder pauschal negativ oder positiv bewertet werden, sondern ist stets kontextabhängig⁵ und entfaltet seine Bedeutung in einem Netz aus weiteren semantischen Merkmalen (z. B. Konflikt, Kulturdifferenz, Grenzen von Toleranz und ‚Aufnahmefähigkeit‘ usw.).

- Wo „Ethnozentrismus“ wie bei Poenicke (1995) oder Geiger (1997) auf der Ebene des individuellen Bewußtseins verortet wird, nimmt es nicht wunder, daß die Forscher auf der Suche nach „Ethnozentrismus“ in den Texten zur „Feststellung eigenen Ethnozentrismus“ (Geiger 1997: 12) gelangen und dies selbst als Problem konstatieren. Ein Attribut, das sowohl individuellem Bewußtsein zugeschrieben wird (als Haltung) als auch eine Untersuchungskategorie darstellt, die *nicht* weiter operationalisiert wird, muß notwendig zu einem Zirkel führen: Beschrieben wird nicht die Struktur von Texten oder Diskursen, sondern auch stets die eigene Wahrnehmung. Im Falle der Diskursanalyse wird hingegen davon ausgegangen, daß Subjekte nicht außerhalb von Diskursen, einschließlich den zu untersuchenden, existieren, und daher ein Vorwissen in jede Form von Diskursanalyse miteinbringen – eine schlußendliche ‚Tilgung‘ von Subjektivität im Forschungsprozeß zwecks Vermeidung einer hermeneutisch ‚getrübten‘ Perspektive (wie sie beispielsweise Pecheux mit seiner automatischen Diskursanalyse anstrebte) ist vor diesem Hintergrund eine Illusion. Auch wenn es keinen Königsweg qualitativer Sozialforschung gibt, so scheint ein theoriegeleitetes Verfahren zur Text- bzw. Datenerforschung empirisch dahingehend erfolgversprechend zu sein, als es Texte und Diskurse zunächst zur einzigen Grundlage der Analyse macht, um im weiteren auf Praxis-, Interaktions-, Kommunikationsformen, Institutionalisierungen, Wissen usw. einzugehen. Ein ‚Problem‘, wie es Geiger hinsichtlich ei-

⁵ Es sei hier nur am Rande vermerkt, daß die C-Parteien die Unterschriftenaktion gegen die doppelte Staatsbürgerschaft gerade *unter Berufung auf Integration* gerechtfertigt haben.

gener Sprachverwendung konstatiert, taucht so in der Diskursanalyse zunächst nicht auf, da die verwendeten semantischen Elemente, Signifikanten einen speziellen Platz im Textgewebe einnehmen und spezifisch verknüpft sind. Die je typischen Signifikantenverkettungen bilden schließlich die selbstdeklarierten Inhalte, die auf eine bestimmte Weise *immer* einen kontextuellen Status haben (Derrida 1976). In der Gruppe um Geiger wurde diskutiert, ob der Begriff „Ausländer und ausländisch“ (12) verwendet werden könnte oder nicht und welcher Stellenwert ihm bei der Verwendung in Schulbüchern beizumessen wäre. Der „Vorzug des Begriffs ist seine Ehrlichkeit“ (12), wurde geschlußfolgert, was damit begründet wurde, daß er den Ausschluß von „politischer Teilhabe“ signalisieren würde. Hier wird erneut sichtbar, wie ein Begriff quasi an seiner ‚Realexension‘ gemessen und beurteilt wird, als ob es eine adäquate Bezeichnung für die Gruppe der nicht-Deutschen gäbe.

Diese Art des Begriffsrealismus, der einer objektiv erfahr- und benennbaren Realität buchstäblich das Wort redet, kann nur zu dem Ergebnis führen, zu welchem die Forscher bei ihren Diskussionen auch gelangt sind: Es gibt nur diskriminierende Begriffe, die den Status von „Migrantinnen“⁶ nicht richtig beschreiben, vereinfachen, vereinsamen usw. (S. 14). Diese erste Schwierigkeit von dreien, die Geiger methodologisch als „Dilemma“ (14) beschreibt, kann, was die Position des Forschersubjekts angeht verallgemeinert werden. Für die Position eines solchen Begriffsrealismus kann dieses erste Dilemma als *Sprachdilemma* (der ‚richtige‘ Begriff) bezeichnet werden, in das man durch die begriffsrealistische bzw. sprachpositivistische Annahme gerät, die von einer mehr oder minder „objektiven“ Beschreibbarkeit der Welt ausgeht. Da die unterschiedlichen Sprachverwenderinnen in der diskursiven Praxis bei ihren Aussagen über Gesellschaft nur auf sprachliche Zeichen zurückgreifen können, um ihre Beobachtungen in Form von Thesen kommunizierbar und sich selbst verständlich zu machen, handelt es sich zunächst einmal um Konstruktionen (erster Ordnung), die überprüft werden können (zweite Ordnung). Insofern stellt die richtig/falsch Unterscheidung hinsichtlich anderer Beobachtungen/Aussagen zu einem Gegenstand selbst eine Konstruktion dar – nicht mehr und nicht weniger. Darüber hinaus sind Begriffe unterschiedlich sozial besetzt, normativ aufgeladen und verschieden konnotiert. Das Dilemma deutet sich bei der Gruppe um Geiger im Suchen nach dem ‚richtigen‘ Begriff an, welcher dem Status der Migrantinnen gerecht werden soll. Einen ‚richtigen‘ Begriff scheint es aber nicht zu geben, was sich aus dem Umstand ergibt, daß die Begriffe in unterschiedlichen Diskursen verschieden lokalisiert sind, was ihre Bedeutung, Wertigkeit, Spezifität usw. betrifft. Ein zweites Dilemma er-

⁶ Natürlich ist auch der hier verwendete Begriff „Migrantinnen“ mehr als ungenau, weil die Kinder der zweiten und dritten Generation zum größten Teil in Deutschland geboren wurden. Die einzige Möglichkeit mit diesem (Schein)dilemma umzugehen ist, die Begriffe zu dekonstruieren, indem ihre diskursive Funktion offengelegt wird, die in ihrer semantischen Struktur besteht – nämlich etwa zu suggerieren, daß auch die dritte Generation eingewandert sei, dieselben Konflikte wie ihre Eltern bzw. Großeltern durchlebten, ‚zwischen zwei Stühlen‘ säßen usw. kurzum: „daß die Gemeinten nun ‚in‘ diesem Land leben“ (Geiger 1998: 12).

gibt sich aus der Annahme einer an-sich-seienden- Welt oder ‚Realität‘, deren ‚objektive Gegebenheit‘ („bundesrepublikanische Wirklichkeit“) vorausgesetzt ist. Dieses *Realitätsdilemma* (die ‚objektive‘ Realität) hängt direkt mit dem Sprachdilemma zusammen und drückt sich in der Schwierigkeit aus, welcher die Forscherinnen bei ihrem Versuch der „Operationalisierung einer Forschungsfrage“ (14) begegnen. Ein Junge mit „schwarzen Haaren und einer dunklen Gesichtsfarbe (und) Oberlippenbärtchen“ (14/15) trägt den Namen „Martin“, woraus die Frage erwächst: „Ist Martin ein ‚Ausländer‘?“. Nachdem die „unsicheren Gewässer“ (14) eigener interpretatorischer Anstrengungen geortet worden sind, wird die Frage ‚dezisionistisch‘ beantwortet: „Die Mehrheit des Seminars freilich entschied, dieser Martin kann sehr wohl ein ‚deutscher‘ Junge sein“ (14). Dieses Dilemma zeigt sich, weil sofort und direkt nach dem ‚Realitätsgehalt‘ des Bildes gefragt wird, ohne dessen semantischen Merkmale, die formalen Gestaltungskriterien, die Positionierung, den Gründen seines Auftauchens an dieser Stelle, seine Funktion usw. zu untersuchen. Auch die Forschensubjekte sind ein Teil der Diskurse, die sie untersuchen und in die hegemonialen Diskurse verstrickt, die ihre Wahrnehmungen und ‚Hermeneutiken‘ prägen und mitgestalten (Bublitz 1997), welche beispielsweise das stereotype Bild eines ‚Ausländers‘ zeichnen. Statt einen Begriff von vornherein normativ zu setzen, sollte dem eine Analyse der Funktion hegemonialer Diskurse, *bestimmter* semantischer Element und ihrer Effekte vorausgehen. Die Verwendung eines existierenden Begriffs und das Aufzeigen seiner polysemen Struktur, der interdiskursiven Verkettungen und seiner Funktion in verschiedenen Kontexten durch die Diskursanalyse ermöglicht es, *Positionen im Diskurs* zu beschreiben, die unabhängig von Intention und Bewußtsein von Subjekten vorhanden sind, und vom rezipierenden Subjekt potentiell eingenommen werden können. Foucault beschreibt dies bezogen auf die diskursive Praxis mit dem Begriff „Positivitäten“ (1995: 258) als dem möglichen Feld regelhafter Aussagen und Äußerungen, welche durch das dadurch artikulierte Wissen den „Raum“ schafft, „in dem das Subjekt die Stellung einnehmen kann“ (ebd.: 259). Diese „Positionen des Subjekts“ im medizinischen Bereich als „fragendes (...) horchendes (...) betrachtendes (...) notierendes Subjekt“ (ebd.: 78) ergeben sich in der Praxis aus einem „Beziehungssystem“ (ebd.: 80), innerhalb dessen ganz unterschiedliche „Äußerungstypen“ (ebd.) anzutreffen sind, die in ihrer Disparatheit in keiner Weise eindeutig sind und entsprechend auch nicht einem vereinheitlichenden individuellen Autor, einer Intention oder einem Kollektivbewußtsein zuzuordnen sind. Der sich an eine Analyse der semantischen Diskursstrukturen anschließende Prozeß einer *Dekonstruktion*⁷, die einen ersten Schritt hin zur *Kritik* ermöglichen

⁷ Derrida, der die ‚Methode‘ der Dekonstruktion entwickelt hat, beschreibt sie eher als „Abbau“ denn als Kritik und er betont: „Es ist sinnlos, auf die Begriffe der Metaphysik zu verzichten, wenn man die Metaphysik erschüttern will. Wir verfügen über keine Sprache – über keine Syntax und keine Lexik –, die nicht an dieser Geschichte beteiligt wäre. Wir können keinen einzigen destruktiven Satz bilden, der nicht schon der Form, der Logik, den impliziten Erfordernissen dessen sich gefügt hätte, was er gerade in Frage stellen wollte“ (Derrida 1990: 118, vgl. auch: Müller 1998: 14).

soll, kann erst vollzogen werden, wenn die Funktionen einzelner semantischer Elemente bestimmt worden sind.

Wie stark die Realitätsvorstellungen normativ geprägt sind, verdeutlicht die dritte Dimension der Diskussion, in der sich das *Normdilemma* (die ‚richtigen‘ Werte) auftut. Nachdem festgestellt worden ist, daß es neben dem „Leiden der Unsichtbarkeit“ auch das „Leiden der Sichtbarkeit“ (15) gebe, wird festgehalten: „Kennen wir nicht die Klagen der Schülerin, die sich nicht als Individuum angesprochen fühlt, sondern als ‚Türkin‘? ‚Warum trägst du ein Kopftuch?‘, ‚Warum trägst du kein Kopftuch?‘“ (15). Diese Erkenntnis wird aber nicht etwa als Effekt eines bestimmten Diskurses begriffen, der von Geiger auch später kritisiert wird (Kulturalismus), sondern in die Frage nach der eigenen Norm bei der Beurteilung von ‚Realität‘ übersetzt: „Wieder die Frage nach der richtigen Balance“ (15) – d. h., die Forscher konfrontieren sich in diesem Untersuchungsstadium (Operationalisierung der Fragen) mit der Frage nach dem „Realitätsgehalt“ des Kopftuchs bei der Beschreibung der „multikulturellen Realität“ in Deutschland und stoßen automatisch auf ihre eigenen unterschiedlichen Normen und Erwartungen hinsichtlich der Realitätsbeschreibung. Das Normdilemma wird auch in diesem Fall erneut dezisionistisch aufgelöst: „In der Gruppe verständigten wir uns dahingehend, daß wir unsere Suche nach ‚nicht-deutschen‘ Schüler(inne)n in den Texten aufrechterhalten“ (16). Die Spannung zwischen Thematisierung und Dethematisierung bildet ein strukturelles Merkmal eines jeden Diskurses und kann nur deutlich gemacht werden, indem die Verknüpfungen, heterogenen Elemente und die Disparatheit des Diskurses selbst herausstellt. Normative Vorentscheidungen, was nun die „größere Gefahr“ (16) darstellen würde, helfen dabei wenig. Zu dieser normativen Realitätsvorstellung, die qua Konsensus in der Gruppe hergestellt wurde, gehören auch Begriffe wie „Interkulturalität“ (11) „Multikulturalität“ (14) oder „bundesrepublikanische Wirklichkeit“ (10). Normen und Normativität, die in theoretischen Modellen quasi als subjektive Spur enthalten sind, würden kein Problem darstellen, wenn sie in entsprechenden Definitionen transparent gemacht würden – etwa durch die normativ-präskriptive Beschreibung von „Multikulturalität“, die nach Intension/Extension graduell sehr unterschiedlich ausfallen kann. Auf diese Weise kann das verhindert werden was, Bourdieu den Übergang vom „Modell der Realität zur Realität des Modells“ (Bourdieu 1976: 162) nennt, wenn es beispielsweise um die Zuschreibung kollektiver Bewußtseinszustände („die Schulbuchautorinnen‘ reagieren nicht angemessen auf die multikulturelle Situation) geht – ein Umstand, den Bourdieu als „Personifizierung von Kollektiven“ (ebd.: 163) bezeichnet. In systemtheoretischer Perspektive kann auch von einem permanenten Changieren zwischen der ersten und zweiten Beobachterposition gesprochen werden, ohne daß die Beobachtungsdifferenzen und verschiedenen Ebenen auseinandergehalten werden.

Die aufgezeigten Dilemmata beschreiben Strukturprobleme qualitativer Sozialforschung und keine noch so ausgefeilte theoretische Methode wird diesen schlußendlich ganz entgehen können. Darum ist sowohl ein pragmatischer Um-

gang mit den Problemen (Forschersubjekt und Gegenstandskonstitution, Empirie und ‚Realität‘ usw.) als auch ein Aufzeigen der Grenzen des gewählten Verfahrens und eine Plausibilisierung der gewählten Kategorien (Kriterien) ein Weg, um dennoch zu einigermaßen verlässlichen Ergebnissen zu kommen.

Unter diskursanalytischer Perspektive wird im Projekt „Bilder von Fremden“ davon ausgegangen, daß das im Schulbuch vorfindbare und in dieser Form verobjektivierte Wissen eine ‚Objektivität‘ und ‚Realität‘ wiedergibt, wie sie im ‚Bewußtsein‘, einschließlich den Intentionen der Schulbuchautoren und in den institutionellen Verfestigungen (Schulbuchkommissionen, Expertinnen, Schulbuchverlage, Lehrplaner) quasi ‚real‘ vorliegt (vgl. dazu weiter unten). Bei Fritzsche lautet die entsprechende Formulierung: „Multikulturalität ist durchaus nicht nur eine Frage der faktischen Gegebenheiten, sondern auch der Wahrnehmung (...) die multikulturelle Wirklichkeit wird nicht in die eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster integriert“ (1993: 235). Auch hier wird von einer „multikulturellen Wirklichkeit“ als einem ‚Tatbestand an sich‘ ausgegangen, der jedoch noch nicht zur entsprechenden Bewußtseinsform geführt hat. Als normative Zielvorgabe existiert im Diskurs um den Multikulturalismus der dominante Topos des noch zu erwerbenden kollektiven Multikulturalismus-Bewußtseins. In diesem Fall der Einforderung eines kollektiven Multikulturalismus-Bewußtseins wird auf eine an sich schon bestehende ‚bewußtlose‘ Realität verwiesen, die aufgrund der Ungleichzeitigkeit von ‚realer geschichtlicher Bewegung‘ und den ‚Bewußtseinsformen‘ gegenwärtig noch herrsche. *Worin* diese ‚Realität‘ aber besteht, wird nicht expliziert. So kann nur angenommen werden, daß, wenn man von der Zahl der Migranten in Deutschland, d. h. dem quantitativen Moment einmal absieht, der Begriff für die Autorinnen per se eine positive Konnotation besitzt, da sein geringes Auftauchen kritisiert wird (Fritzsche 1993). Mit Recht stellt Nassehi aber die Frage nach dem Status des Begriffs „multikulturelle Gesellschaft“: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Ist dies ein normativer oder ein konstativer Satz? Bezeichnet er eine selbstverständliche Realität, oder ein Ziel (oder eine Gefahr) moderner Vergesellschaftung?“ (1997: 177).

Die unterschiedlichen Positionen im Diskurs um den Multikulturalismus (Radtke 1990), einschließlich die wissenschaftliche um die interkulturelle Pädagogik, verdeutlichen, daß es offensichtlich um verschiedene Wahrnehmungen und Beobachtungsweisen geht, bei der jede den Anspruch auf die ‚wahre Realität‘ erhebt⁸. Daraus ergibt sich beispielsweise die Frage, wer bestimmen kann, welches die adäquate Darstellungsweise der „Lebensweisen“ und „Interessen“ von

⁸ Der Streit um die doppelte Staatsbürgerschaft verdeutlicht genau dieses einfache wissenssoziologische Faktum ‚unterschiedlicher Perspektiven‘, die, wie man an der Unterschriftenkampagne der C-Parteien erkennt, vorläufig unter Berufung auf die ‚nicht-multikulturelle Realität‘ des deutschen Nationalstaats entschieden wurde. Beriefe man sich auf den quantitativen Aspekt von Realität, dann müßte man, je nach Umfrage, zur Kenntnis nehmen, daß die ‚deutsche Mehrheit‘ gegen die doppelte Staatsbürgerschaft votierte. Auch ‚objektive Realitäten‘ werden diskursiv geschaffen.

Migranten sind? Schulbuchautorinnen, Lehrerinnen oder vielleicht die weiter zu differenzierende Gruppe der Migrantinnen selbst?

Als Alternative böte sich hier ein Verfahren der Dekonstruktion, bei der nach Prämissen, Implikationen, Differenzen, semantischen Ein- und Ausschlüssen von Bedeutungen gefragt würde, die alles andere als ‚ein-deutig‘ wären. Den Lehrplannern wird von Geiger weiterhin begriffliche Unklarheit bzw. Widersprüchlichkeit vorgeworfen:

„Die Erwähnung der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ in der (...) Kategorie ‚Kriterien und Möglichkeiten politischen Handelns‘ steht im Widerspruch zur einseitigen Perspektive des gesamten Textes. Es ist unklar, wovon die Autoren ausgehen, was hier Wunsch und was Wirklichkeit ist. Warum muß man im Unterricht ‚ins Gespräch kommen‘, wenn man in einer multikulturellen Gesellschaft lebt und wahrscheinlich in einer multinationalen Klasse lernt?“ (1998: 57).

Die festgestellten Unklarheiten und Widersprüche lösen sich aber auf, wenn man die kulturalistische Variante einer multikulturellen Gesellschaft berücksichtigt. Dabei wird von der kulturellen Differenz als gesellschaftlichem *Grundtatbestand* ausgegangen, was unmißverständlich in den Lehrplänen auftaucht:

„Insbesondere in städtischen Ballungsgebieten gibt es häufig Lerngruppen, bei denen die Alltagserfahrungen der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nur vor dem Hintergrund ihrer besonderen kulturellen oder religiösen – nicht-europäischen oder nicht-christlichen – Traditionen verständlich sind“ (ebd.: 53).

Diese Stelle ist in den hessischen Lehrplänen für die 7./8. Klasse unter dem Pflichtthema „Mit Menschen aus anderen Kulturkreisen leben“ (Geiger 1998: 53) zu finden. Völlig zurecht kritisiert Geiger die, wie er es nennt, undifferenziert, abstrakte und ethnozentrische Verwendung dieser Kategorien (ebd.). Die Ebene der Kritik kann aber nicht die des „falschen Bewußtseins“ von Schulbuchautoren und Lehrplannern sein, sondern sollte in einem ersten Schritt die mit dem entsprechenden Wissen einhergehenden Prämissen, Grundannahmen und Voraussetzungen herausarbeiten, die oft unthematisiert im Hintergrund stehen – wie etwa, daß es sich bei Konstruktionen wie „europäisch“ und „christlich“ um essentialistische Unterstellungen handelt, mit denen ein ganzes Feld semantischer Merkmale konnotiert ist (Homogenität, Kontinuität, Identität usw.), und diese *deshalb* als (hegemoniale) *Konstruktionen* analysiert werden können, weil sie Ein- und Ausschlüsse produzieren. Nach differentialistischer Logik ergibt sich bei den Lehrplänen auf der Ebene der verwendeten Kategorien (mit den angedeuteten Implikationen und Prämissen) genau *kein* Widerspruch, weil beispielsweise daraus das Toleranzgebot erwächst: Toleranz gegenüber Fremden, was sich wesentlich aus der ‚anderen Kultur‘, d. h. ihrer Konstruktion *als tolerables Objekt* (vgl. Baumann 1995: 348) herleitet: Nur was einem nicht unmittelbar ‚verständlich‘ bzw. ‚fremd‘ ist, kann zum Zielpunkt für ein Programm der Toleranzerziehung gemacht werden. Dies setzt aber die Fremdheit der ‚anderen Kulturen‘ und somit den symbolischen Ausschluß aus dem Eigenen als Strukturmerkmal von Toleranz voraus: Erst die konträre Relationierung zweier ‚Systeme‘, ‚Entitäten‘ (Individuen, Gruppen)

ermöglicht logisch als normative Figur das Gebot der Toleranz und somit die Anerkennung des Anderen als unterschiedlich.

Resümee und neue Perspektiven

Mit Blick auf den Forschungsstand und die Lage der Schulbuchforschung hinsichtlich der Migrantendarstellung in deutschen Schulbüchern läßt sich ein *doppeltes Defizit* feststellen. *Thematisch* ist dazu vergleichsweise wenig gearbeitet worden und wenn, dann unter einer anderen Fragestellung (zumeist wird nicht das *Wie*, sondern *ob* Migrantinnen vorkommen, untersucht oder es wird lediglich abgeschätzt, ob die Darstellungsformen zielgruppen- und schulstufengerecht seien). Dies, so kann mit Fritzsche (1993) festgehalten werden, überrascht einigermaßen, da in der Bundesrepublik das Thema Migration seit ca. 20 Jahren politisch-öffentlich und in den Massenmedien auf der Agenda steht und pädagogisch seinen Ausdruck in der Programmatik Interkultureller Erziehung gefunden hat (Auernheimer 1990), deren Prinzipien seit geraumer Zeit auch einen festen Bestandteil der Lehrpläne darstellt (Stöber 1996). Dazu kommt auch die verengte theoretische Perspektive der genannten Untersuchungen, die weder den Status des Schulbuchs als Medium problematisieren noch nach der Verknüpfung mit Diskursen aus anderen Bereichen fragen, sondern das Material zumeist nur nach didaktischen Gesichtspunkten beurteilen. Die Frage nach dem *Woher* des Wissens, das über Migranten im Schulbuch anzutreffen ist, wird nicht gestellt.

Zum anderen besteht das *methodische* Defizit darin, daß in den erwähnten Untersuchungen entweder nur quantitativ nach der Häufigkeit des Auftauchens des Themas Migration gefragt wird, oder in den qualitativ- inhaltsanalytisch orientierten Untersuchungen die Schulbücher lediglich immanent untersucht werden, ohne sie in einen Zusammenhang mit den Diskursen des öffentlichen Bereichs (Medien, Politik) zu bringen, die den Diskursen, die Eingang in ein Schulbuch gefunden haben, stets vorausgehen. Insofern bleiben die sozialen Prämissen, die in Formen von thematischem Konsens, Dominanz und Hegemonie auch und gerade für das im Schulbuch vermittelte Wissen immer kennzeichnend sind, unerkannt.

In dem Projekt „Bilder von Fremden“ wird gegenüber den angeführten Untersuchungen in zweierlei Hinsicht anders verfahren. Auf der einen Seite geht es darum, die *Art und Weise der Darstellungsformen* von Migrantinnen herauszuarbeiten (ähnlich dem *Wie* bei der Untersuchung von Geiger). Dies soll aber vor dem Hintergrund eines *diskurstheoretischen Ansatzes* geschehen, bei dem vom Medienstatus des Schulbuchs ausgegangen wird (ein Medium unter anderen), in dem soziales Wissen institutionell verankert und somit ‚lehrbar‘ wird. Es wird davon ausgegangen, daß es genau das in den Schulbüchern vorfindbare Wissen in den Formen der Darstellung von Migranten im Schulbuch ist, das die institutionell abgesicherte Perspektive auf die ‚multikulturelle Realität‘ repräsentiert. In dem Sinne handeln Lehrplaner und Schulbuchautoren im ‚Vollbesitz ihres Bewußtseins‘

in dem Sinne, daß den Darstellungsformen eine bestimmte Perspektive unterliegt, die nicht unmittelbar als verfehlt abzuqualifizieren ist.

Auf der anderen Seite ergibt sich *methodisch* die Notwendigkeit, ein Instrumentarium zu entwickeln, das a) dieser diskurstheoretischen Perspektive analytisch gerecht wird (Operationalisierung) und b) auf den drei Ebenen (Text, Bild, Graphik) hinsichtlich des vorfindbaren Materials differenziert. Dies wird unter Rückgriff auf die *Diskursanalyse* (s. u.) zu leisten versucht, welche auch die Verknüpfungen zwischen Diskursen aus unterschiedlichen Bereichen (öffentliche Medien, Schulbuch) im Blick hat (Interdiskurs), die schon an dieser Stelle von der *Diskurstheorie* unterschieden werden soll. Dabei bildet die Diskurstheorie den Theorierahmen (Diskursdefinition, Subjektkonstitution, diskursive Praxis usw.), innerhalb dessen methodisch ein Instrumentarium erarbeitet wird, mit dem Diskurse analysiert werden. Zu diesem diskursanalytischen Instrumentarium gehören in der hier konzipierten Version der Diskursanalyse u. a. Ansätze aus der strukturalen Semantik (Greimas), der Argumentationstheorie (Toulmin) usw. Da diese Art qualitativer Untersuchung in der Schulbuchforschung so noch nicht zum Einsatz gekommen ist, stellt sie die zweite Neuerung der Schulbuchuntersuchung „Bilder von Fremden“ dar. Die DA, die nach den Diskursverknüpfungen, den Prämissen und den Subjektpositionen fragt, beleuchtet zunächst jenseits von ‚wahren‘ und ‚falschen‘ Inhalten die semantische Struktur, die sprachliche Form und das Wissen, das in den einzelnen thematischen Diskursen im Schulbuch zum Tragen kommt. Diese neue Perspektivierung leitet direkt über zur Frage nach dem Status von Schulbüchern angesichts veränderter Lernwelten, Sozialisations- und Kommunikationsformen (Stichwort „Medialisierung“) usw.

3. Der Forschungsansatz

3. 1. Medium Schulbuch als Gegenstand der Diskursanalyse

Der angestrebte Perspektivenwechsel, unter dem das Schulbuch wie seine ‚Inhalte‘ nicht mehr nur immanent, sondern auch diskursvergleichend analysiert werden können, bietet auch die Möglichkeit, Aussagen über Richtung, Art und Stärke der gegenseitigen Verknüpfung und ‚Beeinflussung‘ der Diskurse zu treffen. Dies läßt sich anhand der anhaltenden Diskussion über den Status des Schulbuchs Leitmedium oder *ein* Medium unter anderen noch genauer aufzeigen.

Bereits Anfang der achtziger Jahre gab es in der Schulbuchforschung eine Auseinandersetzung um die Bedeutung des Schulbuchs für den Unterricht wie auch um die Frage, welcher Status ihm im Vergleich mit Massenmedien und Primärsozialisation (Familie) als Lernmittel zuzubilligen sei. So war es kaum mehr eine Frage, daß es sich um *ein* Medium unter anderen (öffentlichen Massenmedien, Unterrichtsmedien) handelte, deren Einfluß auf Erziehungsprozesse wesentlich wirkmächtiger eingeschätzt wurde. Stärkeres Gewicht in diesem Zusammenhang erhält somit der Faktor ‚(Vor)Wissen‘ auf Seiten der Akteure in der Schule (Lehrerinnen, Schüler), was konsequent den wissenschaftlichen Fokus zum einen auf den Wissensaspekt allgemein lenkt und dem Umstand Rechnung trägt, daß in der Rezeptionsforschung der Schwerpunkt auf die Rezipientenseite (Stichwort: Aneignung) gelegt wird (Mikos 1994, Hepp/Winter 1997). In der Konsequenz ist von einer Relativierung des Schulbuchs als Leitmedium für den Unterricht, als ‚Erzieher‘ und Vermittler sozialen Wissens begründete auszugehen (Stein 1991). Diese Einschätzung hatte auch methodologisch-methodisch Folgen.

Klaus Lange führte 1981 zur Begründung einer „sozialwissenschaftlichen Unterrichtsmedienforschung“ Ergebnisse der amerikanischen Massenkommunikationsforschung (Lasswell, Berelson, Lazarsfeld) an, die zeigten, daß eine direkte Wirkung von Medieninhalten auf der Rezipientenseite nicht nachzuweisen war und es vielmehr das Vorwissen auf der Seite der Rezipienten war, das bei der aktiven Verarbeitung von Information eine Rolle spielte¹. Dieser Befund sollte nach Meinung des Autors gerade für die Schulbuchforschung von höchstem Belang sein, zumal sie wesentlich „zwei Zielsetzungen“ verfolge, nämlich einmal international „die Aufhebung und Aufdeckung von nationalistischen Verzerrungen, Feindbildern und Vorurteilen“ und zum anderen „übergeordnete Lernziele z. B. zur Erziehung zu demokratischem, politischen Engagement“ (1981: 17). Lange

¹ Der Begriff der ‚Aneignung‘ spielte hierbei, nicht zuletzt auch in dem Konzept des „Contemporary Centre of Cultural Studies“ des „Encoding/Decoding“ eine entscheidende Rolle, in dem das Bild des passiven Rezipienten völlig aufgegeben wurde (vgl. Hepp/Winter 1997).

kritisierte die mangelnde Reflexion unhinterfragter Prämissen (direkte Wirkungen von Inhalten, Abbau von Vorurteilen), auf denen die Annahmen etablierter Schulbuchforschung häufig beruhten und schlug eine „Unterrichtsmedienforschung“ als „interdisziplinäre Sozialwissenschaft“ (ebd.: 20) vor, die aufgrund der erwähnten Forschungen zur Wirkung von Massenmedien davon auszugehen habe, daß das Schulbuch seine Funktion als „Leitmedium“ (17) verloren habe.

In diesem Sinne kritisiert auch Gerd Stein eine „inhaltsfixierte-monoperspektivische Beschäftigung mit Schulbüchern“ und erkannte dem Schulbuch den Status eines „pädagogischen Hilfsmittels“ bei Betonung dessen „medialer Funktion“ (1991: 755) zu. Gerhard Michel, der die Rolle des Schulbuchs in der Mediendidaktik untersucht hat, stellt allgemein für Unterrichtsmedien einschließlich des Schulbuchs fest, „daß dem im Unterricht eingesetzten Medium grundsätzlich nicht die Funktion der Steuerung des Unterrichts zukommt“ (1995: 106). Aus diesen Erkenntnissen wären, was die Schulbuchforschung in Methode und Methodologie betrifft, entsprechende Konsequenzen zu ziehen.

Die Kritik verhalte jedoch weitgehend ungehört, wenn man sich vor Augen hält, daß Schulbuchuntersuchungen zum größten Teil immer noch inhaltsanalytisch-immanent durchgeführt werden (z. B. Poenicke 1995, Scheunpflug/Seitz 1995). Dabei wird weiterhin von einem direkten Inhalts-Wirkungszusammenhang ausgegangen, bei welchem eine positive Korrelation zwischen Bewußtseins- oder Meinungsänderung und der Thematisierung im Schulbuch erwartet wird – eine, wie aufgezeigt, empirisch nicht belegte Unterstellung, die sich wesentlich aus aufklärerischen Aspirationen von Pädagogen und Schulbuchautorinnen speist. Konkret hat auf das Forschungsdesiderat Fritzsche hingewiesen:

„Obwohl die Schulbuchforschung prinzipiell von der Voraussetzung ausgeht, daß vorurteilsarme und ‚entfeindete‘ Schulbücher einen Beitrag zum internationalen und nationalen friedlichen Zusammenleben leisten, wissen wir doch fast nichts über die Wirkung von Texten. Zwar wissen wir einiges über die Wirkung von Unterrichtseinheiten und auch einiges über die Nutzung von Schulbüchern, aber über den besonderen Einfluß von Unterrichtsmaterialien sind unsere Kenntnisse außerordentlich gering. Wirkungsforschung ist immer noch kaum mehr als ein Desiderat“ (1993: 202).

Angesichts dieser Forschungslage bzw. eines Forschungsdefizits erscheint es mehr als fraglich, von *eindeutigen* Wirkungen der Schulbücher auszugehen. Zumindest müßten diese im Einsatz in der konkreten Unterrichtssituation analysiert werden – und dann handelte es sich um Wirkungsforschung. Der andere Weg bestünde darin, Diskurse in Schulbüchern mit denen anderer sozialer Bereiche (z. B. Medien) zu vergleichen, um so zu Aufschlüssen darüber zu kommen, wie und inwieweit ein wesentlich medial geprägtes soziales Wissen in die Schulbücher gelangt. Es geht also keineswegs um eine ‚Abschaffung‘ von Schulbuchforschung, sondern es gilt auf der einen Seite, empirisch Wirkungsforschung zu betreiben, um den Einsatz von Schulbüchern vor allem auch im Zusammenhang mit neueren Medien (Computer) in der Schule zu untersuchen. Auf der anderen Seite eröffnet

sich aber auch unter diskursanalytischen Vorzeichen die Perspektive, mehr über den (Ein)Fluß sozialen Wissens zu erfahren.

Daher ist es wichtig, den Faktor der *Sozialisation* ins Blickfeld zu rücken, da phasenspezifisch ein spezielles Wissen angeeignet wird, das wiederum die Voraussetzung für die nächste Phase bildet. An zwei Ergebnissen aus der Sozialisations- und Kognitionsforschung kann der Stellenwert phasen- und sozialisations-spezifischer Aneignung von Identitätskonzepten verdeutlicht werden. So macht Dollase in dem jüngst erschienen Aufsatz „Pädagogische Strategien und Interkulturelles Lernen“ auf den Umstand aufmerksam, daß „Jugendliche erst mit beginnender Identitätssuche nach der Pubertät für soziale Identitätsaspekte (also auch der lokalen und nationalen Zugehörigkeit) empfänglich (sind)“ (1999: 281). Und diese kann nach seiner Aussage erst die Voraussetzung für eine ausgeprägte Fremdenfeindlichkeit sein: „Dann, wenn eine soziale oder nationale Identität gefunden wird, entsteht auch eine schlechtere Bewertung der Fremden“ (ebd.). Solche phasenspezifischen Entwicklungen, die dem Erwerb bzw. dem Aufbau bestimmter Formen sozialer Identität zugrundeliegen, werden von Praktikern Interkulturellen Lernens bei der didaktischen Umsetzung entsprechender Prinzipien auch mitberücksichtigt, wenn man sich das phasenspezifische Thematisieren der ‚anderen Kultur‘ in Schulbüchern vergegenwärtigt (s. u.). Unter diskursanalytischer Perspektive kann, insofern keine empirische Unterrichtsforschung betrieben wird, lediglich über den Zusammenhang von präsentiertem Schulbuchwissen, der jeweiligen sozialisatorischen Phase und der Schulstufe spekuliert werden, wozu Erkenntnisse aus empirischen Studien zu gruppenspezifischen Aus-, Abgrenzungs- und Formierungsprozessen sowie zum Bebildern und (Vor-)Urteilen gegenüber ausländischen Schülerinnen herangezogen werden können.

Am Beispiel des Heimatbegriffs soll zunächst die kognitiv-wissenspraktische Seite bei der Genese von Urteilen über ‚die anderen‘ verdeutlicht werden. Piaget/Weil haben bereits Anfang der fünfziger Jahre in einer Untersuchung zu „Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder“² (1976) herausgefunden, daß ‚Heimat‘ als feste Zuordnungsgröße und Begriff erst ab dem zehnten bzw. elften Lebensjahr entsteht. Vorher ist ‚Heimat‘ noch „ein abstrakter Begriff (...) was zählt, sind die Stadt oder die Familie usw. und die Dinge, die sie dort gehört haben; aber die Kinder synthetisieren diese Aussagen noch nicht zu irgendeinem zusammenhängenden System“ (1976: 132). Wenn man unter Rückgriff auf die Aussagen von Dollase und Piaget/Weil davon ausgeht, daß Identität in der siebten/achten Klassenstufe sich zu verfestigen beginnt und spezifisch aktiv/passiv und bewußt/unbewußt modelliert wird, dann kann eingeschätzt werden, in welchem Maße Zuweisungen, ob individuell oder kollektiv, eine besondere Rolle in dieser identitätssensiblen Phase (13./14. Lebensjahr) spielen. Das Wissen um den ‚signifikanten Anderen‘, auf dem Prozesse

² Es muß allerdings hinzugefügt werden, daß die Ergebnisse kontrovers diskutiert wurden (vgl. Wacker 1976: 124-126).

von Selbst- und Fremdzureisungen beruhen, spielt dabei eine wesentliche Rolle. Bemerkenswert im Zusammenhang mit dem im Schulbuch vermittelten Wissen ist nun, daß beispielsweise in dem neuen Sozialkundebuch *TatSache Politik* im zweiten Band (Helbig 1997b) für die 7./8. Klassenstufe diese Thematik unter interkulturellen Vorzeichen spezifisch auftaucht, während weder im ersten noch im dritten Band die ‚Anderen‘ in Deutschland thematisiert werden. Die entsprechende Lerneinheit ist betitelt „Lernen mit Menschen aus anderen Kulturen zusammenarbeiten“ und enthält Arbeitsanweisungen, in denen die ausländischen Schülerinnen zum Objekt von ‚Fremdheitskartographierung‘ durch deutsche Schüler im buchstäblichen Sinne gemacht werden:

„Ihr könnt eine große Landkarte zeichnen, in die ihr durch Symbole, Bilder und Texte eintragt, woher die Familien der ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler in eurer Klasse kommen, wie Heimat und Leben in deren Heimat aussehen, welche Erfahrungen sie hier in Deutschland gemacht haben“ (Helbig 1997b: 24).

Das ‚deutsche Ihr‘ und das ‚ausländische Sie‘ (vgl. Modellanalyse 1) wird als subjektpositionierende Differenz in eine Handlungsanweisung verwandelt und auf diese Weise direkt in die Unterrichtsinteraktion umgesetzt. Spielerisch und anhand von Visualisierungsvorschlägen sollen die deutschen Kinder erfahren – und mithin auch die Migrantenkinder –, wo die „Heimat“ der ‚Fremden‘ liegt³. Das Kennenlernen der ‚Fremden‘ ist auch, wie den didaktischen Hinweisen der Begleitmaterialien des Buches *„TatSache Politik. Band 2“* zu entnehmen ist, explizites Lernziel:

Erfahrungen im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern aus verschiedenen Kulturen als Bereicherung und eigene Lernchance begreifen. Die eigene kulturelle Identität stärken und sich für Anregungen aus anderen Kulturen öffnen (Jürgensen, Muschkeit 1997: 6).

Man kann davon ausgehen, daß Schule *der* soziale Ort ist, an dem das Vermögen, soziale Unterscheidungen zu treffen, institutionell eingeübt wird. Mit *Integrationsfunktion* (Fend) ist dieser Umstand nur ungenau benannt, da dieser Begriff lediglich die ‚Einfügung‘ in ein größeres Ganzes suggeriert, doch es geht um mehr. Schülerinnen lernen, so ein Ergebnis der ethnographischen Untersuchungen von Helga Kelle, ihr ‚Gruppenterritorium‘ gegenüber anderen Gruppen in der Schule zu verteidigen. Beobachtet wurden in der Bielefelder Laborschule, in welcher Weise die „schulischen ‚Klassifikationen‘ in den alltagskulturellen Praktiken der Kinder“ (Kelle 1997: 140) eine Rolle spielen. Es wurden zahlreiche Formen der „Konstruktion kollektiver Territorien“ (ebd.: 143) beobachtet, in denen es um „Privilegierung und Disprivilegierung“ (ebd.: 144) ging, d. h. die Kinder lernten, sich individuell und kollektiv strategisch so zu verhalten, daß für jedes einzelne der größte Nutzen am Ende stand. „Macht“ wurde als etwas lustvolles erfahren und der „Spaß bei der Machtausübung“ wurde bis in die Pausen hineingetragen. Ein wichtiges Resultat war unter anderem, daß „nicht spezifische Qualitäten des

³ Die Ambiguität der Sequenz „deren Heimat“ wurde hier zugunsten von ‚die Migrantenkinder und ihre Eltern‘ aufgelöst. Die andere Möglichkeit bestünde darin, daß nur die Eltern damit gemeint sind.

Territoriums und damit spezifische Interessen der Angehörigen der Gruppe im Vordergrund der Verteidigung“ (ebd.: 146) eines Territoriums standen, sondern der „thrill der ‚Arbeit an der Grenze‘“ (ebd.: 147) wichtig war: Es ging um die Sicherung der eigenen Gruppe nach innen und den Ausschluß der anderen bzw. des zeitweiligen Gewährens von Privilegien als Machtpraktik. Dabei spielten die „diskursiv vermittelten Unterschiede zwischen den eigenen und den anderen“ (ebd.: 148) eine wesentliche Rolle, da über das symbolisch-diskursive Agieren die Fremd- und Selbstzuweisungen vorgenommen wurden, die dann als Teil des ‚Spiels‘ und, ganz zentral, seiner Regeln quasi von beiden Seiten konstruiert und akzeptiert wurden: Während die einen ‚Subjekte‘ durch machtvoll ausschließung wurden, wurden es die anderen durch ‚Unterwerfung‘ unter die Regeln und die Akzeptanz der ihnen zugewiesenen Position.

Das spielerisch-kommunikative Einspielen von Machtposition und Komplementärposition der ‚Unterlegenen‘, die aber mitspielen *müssen*, stellt die ‚andere Seite‘ des handlungsorientierten Unterrichts dar. Auf der Diskursebene finden die Positionierungen in Form von Zuweisungen und Prädikationen statt, die im Rahmen der kulturalistischen Annahmen interkulturellen Lernens ‚kulturspezifische‘, d. h. nationale Differenzen hervorhebt. Es gehört zur ‚Logik des Spiels‘, die vorgegebenen Spielregeln mitsamt der verordneten Rolle zunächst einmal zu akzeptieren. Dies bedeutet im oben erwähnten Fall, daß die ausländischen Schülerinnen sich zu ihrer bzw. der „Heimat“ ihrer Eltern von den deutschen Schülern befragen lassen, ohne daß in der Arbeitsanweisung die Rollen umgedreht werden, was auch ‚unlogisch‘ wäre, da die deutschen Schülerinnen schon in der „Heimat“ als dem ‚hier-in-Deutschland‘ gegenüber dem ‚dort‘ sind. Inwieweit dabei didaktische Erwägungen und Konzepte des in Schulbüchern vermittelten Wissens eine Rolle spielen, soll weiter unten erörtert werden.

Bemerkens- und untersuchenswert ist auch die Tatsache, daß die ‚fremde Kultur‘ in den meisten Fällen in den Sozialkundebüchern durch die ‚türkische Kultur‘ repräsentiert wird. Sie stellt quasi das prototypische Fremde dar, das in zahlreichen Variationen mittlerweile zum festen Bestand von Schulbuchwissen gehört. Geiger kommt in seiner Untersuchung hessischer Sozialkundebücher zu dem Ergebnis, daß in sechs von neun untersuchten Kapiteln die „eigentlichen Ausländer‘ ‚die Türken‘“ (1997: 107) seien. Die Identifikation ‚der Türken‘ mit ‚den Fremden‘ kommt nicht von ungefähr, denn sie stellt einen dominanten Topos entsprechender Diskurse in Medien, Wissenschaft und auch im Schulbuch dar. So konstatierte Hartmut Esser schon Anfang der achtziger Jahre, daß ein Diskurs begonnen habe, in dem nicht von einem „Ausländerproblem“, sondern lediglich (von) einem ‚Türkenproblem‘“ (1983: 171) die Rede sei. Schärfer formulierte dies im gleichen Jahr Özcan Ayanoglu. Türken seien „Supersündenböcke“, denen „abweichendes“ Verhalten“ und ein gruppenspezifisches Dasein als „soziokultureller Fremdkörper“ (1983: 56) unterstellt würden. Galanis hat auf die Tendenz in Medien hingewiesen, „die Schuld für die vorhandenen Probleme primär den Migranten – und das meint in diesem Fall den Türken – zuzuschreiben“ (In: Mitulla

1997: 207). Eine Gleichsetzung der ‚kulturellen Fremden‘ mit Türken wird auch in neueren Untersuchungen hervorgehoben⁴. In welchem Maße dies für die schulische Sozialisation relevant wird, zeigen empirische Untersuchungen, die den Status türkischer Migrantenkinder erforscht haben. Eine Soziogramm-Studie von Renner (1982) zeigte, daß türkische Kinder signifikant stärker von deutschen Kindern ausgegrenzt wurden als andere Nationen. Eine Längsschnittuntersuchung über zwei Jahre von Petillon (1987) in Grundschulen hatte zum Ergebnis, daß türkische Kinder eine Randposition in der Klassengemeinschaft einnahmen. Während sie häufig angaben, deutsche Freunde zu haben, wurden von Seiten der deutschen Kinder kaum Freundschaften mit türkischen Mitschülerinnen erwähnt. Wunsch und Wirklichkeit klafften hier weit auseinander. Glumpler fand in ihrer Untersuchung heraus, daß unter den Konkurrenzverhältnissen in der Schule der Status ‚Ausländer‘ zu spezifischen Formen von Ausgrenzung führte (Hänseln, Angriffe) (1985: 231). Markefka weist mit Bezug auf die Dokumentation „Stereotype, Vorurteile, Völkerbilder in Ost und West“ von Hofmann (1986) darauf hin, daß „dem gedruckten Wort nach wie vor ein nicht zu unterschätzender Einfluß“ (Markefka, 1995: 94) bei Stereotypenbildungen zukomme und betont darüber hinaus, daß „Ethnophaulismen, Gruppenbilder, ethnische Differenzierungsmuster“ mit „alltäglichen Wissensstrukturen oder kognitiven Schemata“ (ebd.: 93) zusammenhängen, die im „Sozialisationsprozeß innerhalb mikrosozialer Bezüge (Familie, *peer group*, Schule u. a.)“ (ebd.) wie auch makrosozialer Verhältnisse vermittelt würden.

Insgesamt ist den erwähnten Studien und Aussagen zu entnehmen, daß sowohl Wissensstrukturen, die außerhalb der Schule erworben wurden, als auch Konstruktionsprozesse in der Schule selbst, d. h. unter der Regelmäßigkeit institutioneller Bedingungen, zur offensichtlichen Diskriminierung von Migrantenkidern, und hier besonders der türkischen Kinder, im doppelten Wortsinn beitragen: Als Ressource ‚Ethnizität‘ zur Mobilisierung und Konstruktion einer Eigengruppen-Identität, durch die in spielerischer und handlungsmotivierender Weise durch entsprechende Arbeitsvorgaben in Schulbüchern genau die Differenzen in die Schüler-Interaktion gelangen, die an anderen sozialen Orten (Familie, Medien) als dominantes Wissen in zahllosen Diskursen eingelagert sind und die Migrantinnen schon immer in einer ‚typischen‘ Weise positionieren. Nämlich als die ‚Fremden‘, die, ob in guter oder schlechter Absicht, immer die kulturell ‚Anderen‘ bleiben, deren eigentliche „Heimat“ in spielerisch-künstlerischer Weise in eine Landkarte einzuzeichnen ist. Hierbei wird Diskriminierung als die Fähigkeit zur Unterscheidung zum pädagogischen Programm erhoben und qua didaktischer Methode (Handlungsorientierung/Schülerorientierung) systematisch in die Unterrichtspra-

⁴ Unter dem Stichwort „Türke/Türkin“ finden sich in dem Buch „Die Sprache des Migrationsdiskurses“ nicht weniger als 35 Seitenverweise (z. T. mehrseitig) (Jung/Wengeler/Böke 1997). Eine Untersuchung zum „Bild der Ausländer in der Öffentlichkeit“ von 1995 kommt zu dem Ergebnis, daß „die Presse in den achtziger Jahren das ‚Ausländerproblem‘ als ‚Türkenproblem‘ definierte“, aber mittlerweile sei von einem „Asylantenproblem“ die Rede (Zentrum für Türkeistudien 1995: 46).

xis eingeführt. Die Adressaten sind die deutschen Schülerinnen, die etwas über die ‚andere Kultur‘ lernen sollen (s. o. die Lernziele der Begleitmaterialien). Was im Unterricht als Differenzlernen durch explizite Thematisierung (= Diskriminierung als Unterscheidungsfähigkeit) bezeichnet werden kann, kann im weiteren schulischen Kontext zu bewußter und strategischer Ausgrenzung (= Diskriminierung als Unterdrückung) führen. Genau dies belegen die erwähnten soziometrischen und aussageanalytischen Studien, bei denen die türkischen Schülerinnen bewußt ausgegrenzt wurden (Freundschafts- und Nachbarschaftsverweigerung, Zuweisungen entsprechender Positionen in den Befragungen usw.). Die Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Schulbuchwissen dabei stellen, lauten: In welcher Weise reagieren Schulbücher auf dominante Diskurse etwa in Medien und Politik? Werden diese abgemildert, konterkariert oder verstärkt? Welches Wissen wird von den Schulbuchautorinnen in Anspruch genommen und soll den Schülerinnen implizit oder explizit vermittelt werden?

Neben dem Moment der *Sozialisation* durch die Schule („Integrationsfunktion“) spielt daher, wie aus den erwähnten Fragestellungen ersichtlich, die *Didaktik* in wissens- und diskurstheoretischer Perspektive eine zentrale Rolle. Schulbuchwissen ist grundsätzlich didaktisch ‚gebrochen‘, da es sich um ein methodisch-thematisch spezifisch strukturiertes Wissen handelt, das ein wichtiges funktionales Element des Schulbuchs als *Diskursform* darstellt. Insofern das Schulbuch in der Praxisform Unterricht zum Einsatz kommt, handelt es sich um ein didaktisches Medium in dem Sinne, daß Lehr- und Lernprozesse damit inhaltlich-methodisch in offeneren oder stärker strukturierten Situationen gesteuert werden sollen⁵. Somit können mit Kron (1996) zwei grundlegende Typen von Didaktiken als Strukturierungsformen von Wissen-in-Praxis (= Unterricht) unterschieden werden: a) der „offene Typus“, in dem „dem Schüler und dem Lehrer eine größere Handlungs- und Planungsfreiheit“ (Kron 1996: 349) zugestanden wird. ‚Planung‘ meint hier nicht, „formulierte Ziele durchzusetzen (...) sondern einen Rahmen zu haben, in dem auch Spielraum für Anregungen der Schüler“ (ebd.) besteht. Unterricht und Wissensvermittlung werden wesentlich als kontingenter Prozeß begriffen, in welchem die Faktoren ‚Lernziel‘, ‚Intention‘, ‚Inhalte‘ usw. möglichst klein gehalten werden. Traditionell wird im didaktischen Bereich auch von Schüler- oder Handlungsorientierung gesprochen. Diesem didaktischen Typus steht b) der des geschlossenen Typus gegenüber, der entsprechende „Instrumentarien zur Planung und Evaluation von Unterricht“ (ebd.) bereit hält. Der Unterricht ist thematisch-methodisch auf bestimmte Lernziele hin strukturiert, es gibt mehr oder minder vorstrukturierte Arbeitsformen, in denen bestimmte ‚Inhalte‘ gemeinsam ‚erarbeitet‘ werden sollen.

⁵ Was die reale Unterrichtssituation und die fachdidaktische Strukturierung des Unterrichts betrifft, scheinen Theorie und Praxis weit auseinanderzuklaffen. So stellten Breit/Harms durch Lehrerbefragung von 900 Lehrerinnen schon 1989 fest, daß zwischen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis keine Verbindung mehr bestehe. Vielmehr würden Lehrer „nach Gutdünken“ (In: Gagel 1994: 284) ihre Unterrichtsvorbereitung strukturieren, wobei Fachdidaktik zumeist auf Methodik reduziert würde (ebd.).

Wenn von Schulbuchwissen die Rede ist, so wird auf einen spezifischen Begriff von *Wissen* rekurriert, der wie folgt umrissen werden soll: Über Wissen findet eine „soziale Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann) statt. Durch Wissen und Diskurse, welche die sprachliche Seite des Wissens bilden, nehmen die Individuen als Subjekte in je spezifisch sozialen und historischen Praxisformen aufeinander Bezug – ein ‚Außen‘ von Wissen und Diskursen, welches das Soziale bildet, kann es nach diesem diskurs- und wissenstheoretisch-konstruktivistischen Modell bezogen auf das Subjekt nicht geben. Theoretisch wie forschungspraktisch ergeben sich daraus zwei Konsequenzen, die den Unterschied zur inhaltsanalytischen (Schulbuch-)Forschung markieren. Gefragt wird zum einen unter konstruktivistischen Annahmen in erkenntnistheoretischer Hinsicht weniger danach, *was* Wissen ist, sondern *wie* es erworben wird, d. h.: „Wissen ist definiert durch die Methoden der Wissensgewinnung“ (Schmidt 1988: 141). Zum anderen werden kommunikative Prozesse nicht mehr interaktionistisch/intersubjektiv als Informationsaustausch verstanden, ein sich sinnhaftes Verständigen *über* Welt, sondern „als parallele Informationskonstruktion im kognitiven Bereich kommunizierender Individuen“ (ebd.: 143), die aber immer schon soziale Subjekte sind. ‚Inhalte‘ sind in dieser theoretischen Perspektive nicht mehr als feste Bedeutungseinheiten, als „Informationsquanten“ (ebd.) zu denken, sondern stellen diskursiv-semantische Kopplungen von Signifikanten mit polysemer Verweisstruktur (‚Netz von Bedeutungen‘) dar⁶. Demnach sind Modelle und Konzepte der didaktischen Organisation von Wissen, Lehr- und Lernprozessen als *Monosemierungsstrategien* zu begreifen, die in offenerer oder strukturierterer Weise Wissen für die Praxisform Unterricht *auf mögliche Handlungsabläufe* hin strukturieren. Bei jeder Art von Text-, Bild- oder Graphik-Produktion wird zwischen Text und möglichem Rezipienten implizit ein „dialogisches Subjekt- Kosubjekt - Verhältnis“ (Fohrmann/Müller 1988: 9) angenommen⁷. Insofern kann dann unter Anschluß an die Figur des sogenannten „Modell-Lesers“ (siehe hierzu Kapitel 3. 2.) diskurstheoretisch mit Blick auf die beiden angeführten Didaktikgrundformen eine *rezipientenferne, strukturierte und ‚lückenarme/lückenlose‘* Didaktik von einer *rezipientennahen, kontingenten und ‚lückenhaften‘* unterschieden werden. ‚Lückenlos/lückenhaft‘ deshalb, weil beide Formen in puncto Monosemierung und vereindeutigenden Vorgaben (Texte, Arbeitsanweisungen, Lernziele) dadurch differenziert werden können, daß sie den Schülerinnen mehr oder weniger Lücken und somit Raum für das Einbringen eigener Erfahrungen und eigenen Wissens in den Unterricht lassen oder nicht. Eine besonde-

⁶ Systemtheoretisch lautet das Argument, das „Vermitteln innerhalb des pädagogischen Systems prinzipiell kontingent (ist), weil es die Zielerreichung operativ nicht steuern und kontrollieren kann“ (Kade 1997: 43).

⁷ Aus konstruktivistischer Sicht erhebt Schmidt zurecht Einspruch gegen ein „Interaktionsmodell“ von Rezeption (1988: 144), von dem Iser und Jauf gehen (Fohrmann/Müller 1988: 9), da weder Text noch Rezipient eine „objektive Größe“ darstellen (ebd.). Zur Abgrenzung sei hier daher erwähnt, daß die Figur des Modell-Lesers bei Eco (s. u.) oder auch das angeführte „Kosubjekt“ hier als konstruierte Position, also quasi ‚produktions-konstruktivistisch‘ aufgefaßt werden. Unter konstruktivistischen Vorzeichen stellen Modell-Leser und Kosubjekt selbstverständlich konstruierte Einheiten dar, die dem Modell geschuldet sind.

re Rolle spielt dabei der Lehrer als ‚mitberücksichtigter Ko-Rezipient‘, dessen Funktion darin besteht, das im Schulbuch lückenhaft gelassene Wissen zusätzlich zu vereindeutigen, d. h. ‚richtig‘ zu kontextualisieren und somit teilweise die Lücken zu füllen. Traditionell wird diese Rolle als die Aufgabe der Vermittlung verstanden.

Diskursanalytisch ergibt sich daher die Perspektive, das Text-Bild-Graphik-Verhältnis einer Schulbuchseite auf die bereits erwähnten *Monosemierungsstrategien* hin zu untersuchen, durch die Wissen mehr oder weniger ‚eindeutig‘ bzw. didaktisch vereindeutigend vorgegeben ist. Diese Strategien würden sich anhand der pragmatisch-phatischen Funktion der Arbeitsaufgaben („Macht...“, „Erzählt...“, „Malt...“), der Vereindeutigungen von Bildern durch Texte, Bildunterschriften, der Kontextualisierungsvorgaben durch Überschriften usw. semantisch nachweisen lassen. So stellt beispielsweise die Befragung der ausländischen Schülerinnen durch deutsche Schüler in „*TatSache Politik. Band 2*“ (Helbig 1997b: 24) eine strikte Vorgabe ethnisch-differenzierter Gruppeneinteilung von Seiten der Schulbuchautorinnen dar, die einzig dem Lernziel, wie es sich explizit in der Überschrift „Lernen mit Menschen aus verschiedenen Gruppen zusammenzuarbeiten“ widerspiegelt, geschuldet ist. Es wird nicht über ‚Kultur‘ im allgemeinen gesprochen, wodurch die Schülerinnen die soziale Kategorisierung der ‚kulturell Anderen‘ selbst vornehmen müßten, sondern ‚die Fremden‘ sind in dieser Lerneinheit bereits konstruiert und bilden die Grundlage für angezieltes ‚Verstehen‘ als entsprechendes Lernziel. Diese Art strukturierter thematisch-methodischer Rahmensezung und spezifischer Wissensorganisation in Schulbüchern hängt wesentlich mit der Entscheidung zusammen, ob etwas zum Thema gemacht wird oder nicht, d. h. es beruht auf sozialen und institutionellen Prozessen von *Selektion*. In dieser Hinsicht stellt allein die Tatsache der Thematisierung von Migrantenkindern als kulturell ‚Fremde‘ ein Indiz hegemonialen sozialen Wissens bzw. der kontrollierenden Institutionen dar, die genau dies für wichtig halten: Migranten, die unter vielen anderen Vorzeichen im Schulbuch thematisiert werden könnten, tauchen lediglich als Fremde auf. Wissenstheoretisch spiegelt sich die *Relevanzsetzung* (vgl. Schütz 1971) hierbei sowohl thematisch in der Selektion als auch didaktisch-methodisch in den Vereindeutigungsstrategien wieder. Durch die Voraussetzungen, die auf dieser Schulbuchseite gemacht werden, die ethnisch-differenzierte Gruppeneinteilung (deutsch/nicht-deutsch, wir/sie) und die klaren Fragevorgaben, wird das bilddominierte, handlungsorientierte Arrangement konterkariert, von dem auf den ersten Blick eine offenere Unterrichtssituation erwartet werden könnte. Die deutschen Schüler werden durch diese Art der expliziten Implementierung der Eigen/Fremd-Differenz nicht nur zu ‚einfachen‘ Befragern (= Subjekte), welche ‚die anderen‘ (= ausländische Schüler, Objekte) befragen, sondern befinden sich in einer Art symbolischer Stellvertreter-Position, die stellvertretend für ‚die Deutschen‘ bzw. die Schulbuchautorinnen ‚die Fremden‘ nach ‚ihrer Kultur‘ befragen dürfen. Jede auf diese Art ‚verordnete Frage‘ im Rahmen einer Arbeitsanweisung stellt eine institutionell abgesicherte Legitimation für *diese*

Art des Fragens dar und wirkt daher normierend und normalisierend zugleich. Denn die Legitimität des Fragens wird an sich nicht mehr angezweifelt (im Schulbuch gibt es keine ‚unsinnigen Fragen‘), und was vielleicht vorher kein Thema war, weil es weder von Interesse noch in einer anderen Art relevant war, wird nun thematisch markiert und zur Norm(alität) erhoben. Jede Frage, die in dieser vorgegebenen Weise in einem Schulbuch auftaucht, enthält implizit die Prämisse, legitim zu sein und welcher Schüler würde auf der Metaebene eine solche Frage als Unsinn dekonstruieren? Die auf einer Schulbuchseite eingehende Didaktik, welche das Wissen in einer spezifischen Weise bricht, konstruiert ihren Gegenstand a) auf einer Ebene durch thematische Selektionsentscheidungen, und b) auf einer zweiten durch normierend-normalisierende Vorgaben, die explizit (etwa in Form von Aufgabenstellungen, Anweisungen) oder implizit (Legitimität, Prämissen) vorliegen können. Mit Blick auf die Monosemierungsstrategien können explizite und implizite Formen analytisch unterschieden werden, die jede auf ihre Weise zu einer ‚lückenärmeren‘ oder ‚lückenreicheren‘ Didaktik beitragen.

Wenn man sich die Tendenz zu einer allgemeinen „Medialisierung“ und „Visualisierung“ sozialer Erfahrung vor Augen führt (vgl. dazu Meyer 1994: 132 ff.) und kontingenten Charakter der Inhalte moderner Schulbücher zugrundelegt, was deren Wirkungen oder besser: Effekte betrifft und den starken Einfluß außerschulicher Sozialisationsfaktoren (Medien, *peer-group*) berücksichtigt, so ergibt sich zum einen die erwähnte Relativierung des Schulbuchs als einem zentralen (Lern)Medium, aber zum anderen auch eine *neue Forschungsperspektive*, die in die von Lange schon 1982 vorgetragene Richtung einer sozialwissenschaftlichen Unterrichtsmedienforschung weist. Das Schulbuch wäre dann

- 1) als *ein Medium in einer Kette von Medien* zu analysieren, was
- 2) *methodisch* eine Umorientierung nach sich zöge. Gegenüber den immanen inhaltsanalytischen Verfahren hätte ein diskursanalytischer Ansatz, wie er hier vertreten wird, den Vorteil, die *mediale Kontextualisierung* eines Schulbuchs mitzubedenken, um Aussagen über mögliche Effekte von Bedeutungen beispielsweise im Zusammenhang mit Diskursen in Medien zu treffen (Keller 1997).
- 3) Die Funktion des Schulbuchs würde dahingehend verändert, als es nicht mehr Vermittler bestimmter Inhalte wäre, die mehr oder minder nach ‚gut‘ und ‚schlecht‘, ‚wahr‘ und ‚falsch‘ zu beurteilen und gegebenenfalls zu korrigieren wären, sondern es würde vielmehr auf seine Funktion als *Repräsentant eines bestimmten sozialen Wissens* hin analysiert, das auch in der Institution Schule als lehrbar erachtet und entsprechend als sozial wertvoll eingestuft wurde (Schulbuchkommissionen, Lehrpläne). Bezogen auf den hier interessierenden Gegenstand repräsentierte das Schulbuch ein Selbstbild der Gesellschaft und wäre daher stets, gerade mit Blick auf das Verhältnis von ‚Einheimischen‘ und ‚Fremden‘ die idealtypisch-normative Selbstbeschreibung eines nationalstaatlich bzw. länder- und regionenspezifisch

(Heimatbegriff) ausgerichteten Kollektivs (dazu Krüger-Potratz, 1994: 42). Dabei ist die Homogenität schon immer als historische Normalität vorausgesetzt, und sei dies beispielsweise nur im Fall der Staatsbürgerschaft. Es sind nicht nur die impliziten Elemente, die entsprechende Normalitätsvorstellungen als hegemoniales Wissen permanent stabilisieren, sondern auch der Umstand, daß diese Art der diskursiven „Normalisierungsmacht“, wie Foucault dies nennt, „normend, normierend und normalisierend“ (1994: 236) zugleich wirkt.

Vor diesem Hintergrund kann dann gefragt werden, *wie* ‚normal‘ in Bezug auf die jeweiligen Formen konstruierter Gemeinschaft die ‚Fremden‘, die ‚Ausländer‘ usw. dargestellt werden? Dabei zeigt schon eine oberflächliche Sichtung des Schulbuchmaterials, daß Migrantinnen wesentlich mit Problemen assoziiert werden oder wie es in einem neueren Schulbuch heißt: „Sie haben Probleme mit uns und wir haben Probleme mit ihnen“. Die mit einer solchen Differenzsetzung verbundene Normalisierungsmacht eines nationalen „wir“ gegenüber einem (fremdkulturellen) „sie“, die sich in unterschiedlichen sozialen Praxisformen und dominanten Diskursen aus unendlich vielen Überlagerungen gleicher und ähnlicher semantischer Elemente ergibt, beruht auf entsprechenden Verdichtungseffekten, welche die Normalität sozialer Praxen rassistisch überdeterminieren: Die Segregation der Kulturen wird schließlich zur allgemein anerkannten Norm und Normalität – ein Modell von Apartheid, nach dem jeder, der sein kulturelles *homeland* verläßt, nur Probleme, Spannungen und Entfremdung erwarten kann.

- 4) Damit verbunden ist die Frage nach der Funktion von Schulbüchern bei der Bildung von *Identitäten*. Das Schulbuch, das historisch in Deutschland immer strenger staatlicher Aufsicht unterworfen war (Müller 1977), trug stets auf eigene Weise auch zur Herausbildung von Identitäten und Differenzen (national, geschlechts- und klassenspezifisch usw.) bei, indem ein bestimmtes, staatlich kontrolliertes Wissen präsentiert wurde, das bestimmte Identifikationen anbot und andere ausschloß. Die Perspektive der feministischen Schulbuchforschung auf den zentralen Stellenwert von Identitätsstiftung und Differenzsetzung⁸ durch Geschlecht müßte daher auf eine allgemeine Analyse der Funktion von Differenzen und Zuschreibungen in Schulbüchern erweitert werden – was für die Darstellung von Migranten im Schulbuch bedeutet, die Normalität des nationalen „wir“ in Differenz zu „sie“ (Fremde, Gastarbeiter, Migrantinnen usw.) zu hinterfragen und zu untersuchen, wie diese konkret im Schulbuch konstruiert werden. Subjektpositionen, davon

⁸ Dies stellt keinen Widerspruch zur Kritik an der Inhalts-Wirkungshypothese dar, was auf den ersten Blick den Anschein hat. Identität als der komplementäre Teil von Differenz stellt *immer* einen Effekt von Diskursen dar, die aber ganz unterschiedlich ausfallen können. Insofern (re)produzieren auch die Diskurse in den Schulbüchern *mögliche* Identitäten, die aber eher als ‚Angebote‘ als mögliche Positionierungen an die Schüler zu verstehen sind.

wird im vorliegenden diskursanalytischen Ansatz ausgegangen, reproduzieren sich wesentlich über Differenzsetzungen dieser Art.

- 5) In *machtanalytischer Perspektive* können macht- und institutionengebundene Selektionsmechanismen (Exklusion/Inklusion) hinsichtlich sozialen Wissens durch die Unterscheidung von Thematisierung/Dethematisierung erfaßt werden.

Der Mangel an einer diskursanalytischen Perspektive ist in der Schulbuchforschung zwar verschiedentlich kritisiert worden, jedoch wurden nur ausnahmsweise, nämlich in der feministischen (vgl. Fichera 1995, Kees u. a. 1991) und der „Dritte-Welt“-Schulbuchforschung (Bundeszentrale für politische Bildung 1986, Poenicke 1995, Scheunpflug/Seitz 1995) auch Konsequenzen aus der Kritik gezogen. Die Darstellung der „Dritten Welt“ ist in den letzten 20 Jahren gerade unter entwicklungspolitischen Vorzeichen auch für den Schulbuchbereich kontinuierlich thematisiert worden (Bundeszentrale für politische Bildung 1986, Schade/Meueler 1977, Scheunpflug/Tremml 1993, Scheunpflug/Seitz 1995, Poenicke 1995), wobei in diesen Fällen die Schulbuchtexte teilweise auch im Zusammenhang mit öffentlichen, d. h. medialen Diskursen untersucht wurden.

Mit einer diskursanalytischen Orientierung im Bereich der Schulbuchforschung kann gegenüber einem immanenten, inhaltsanalytischen Vorgehen, bei dem lediglich partiell und unsystematisch auf öffentliche Diskurse zurückgegriffen wird, um den Zusammenhang von Schulbuch und Medien vereinzelt anzuzeigen, Fließ- und Rückflußbewegungen (Art, Umfang, Richtung) von einzelnen semantischen Elementen bis hin zu größeren Verkettungen untersucht werden. So kann der Zusammenhang von Diskursen (Intra- und Interdiskurse) in Medien und Schulbüchern empirisch erforscht werden, zumal das Schulbuch geradezu eine Art Filter für verschiedene fluktuierende Diskurse bzw. Diskursverknüpfungen darstellt.

In herkömmlichen Untersuchungen, so stellte Weinbrenner schon 1986 fest, wird der gesellschaftliche und diskursive Kontext, in den ein Schulbuch stets eingebettet ist, als Gegenstand systematischer Analyse ausgespart. Doch auch die von dem Autor selbst vorgeschlagene Alternative scheint unbefriedigend. So finden sich bei Weinbrenner hinsichtlich seiner Dimensionierung in *prozeßorientierte*, *produktorientierte* und *wirkungsorientierte* Schulbuchforschung zwar die Untersuchungskategorien *Ideologie*, *Begriffsbildung* und *Aussageanalyse* (ebd.), diese bleiben aber auf der Ebene der Werturteile bzw. der Aussagelogik, also der Text- und Aussageimmanenz. Auch seine Fragestellung verengt sich ideologiekritisch auf das Problem einer „falschen Darstellung“ oder einer subjektiv „gefärbten Meinungsäußerung“ in den untersuchten Texten. Aus solchen Befunden läßt sich folglich nur eine entsprechende „Richtigstellung“ und die Forderungen nach „mehr Objektivität“ ableiten.

Hingegen ist die diskurstheoretisch orientierte Analyse nicht auf der Suche nach Ausgewogenheit und Objektivität. Sie soll vielmehr das allgemein geteilte

und dominante Wissen identifizieren, das bei der Konstruktion der Realität benutzt wird. Es geht darum, die Strukturen von Texten daraufhin zu untersuchen, wie Bedeutungsverknüpfungen, Transformationen und *selektive Prozesse der Bedeutungskonstitution* sprachlich-symbolisch realisiert werden. Dazu gilt es, Verkopplungen zwischen bestimmten Diskursen in verschiedenen sozialen Sphären deutlich zu machen, die spezifische Effekte produzieren. Auf diese Art werden die Resonanzen, die öffentliche Diskurse in Schulbüchern hervorrufen und die stets einen Gradmesser für den gesellschaftlichen *common sense* als hegemonialem Wissen darstellen, erfaßt. Schulbuchinhalte sind in dieser Perspektive ein Indikator für allgemein anerkanntes, soziales Wissen, das durch eine Vielzahl von „Filtern“ (Verlage, Schulbuchkommissionen, Kultusministerien) hindurch gegangen, als „lehrreich“ erachtet wurde und damit zeitgeistig „approbiert“ ist.

3. 2. Diskurse, Schulbuchwissen und Identitätsbildung

Es ergibt sich aufgrund der oben vorgenommenen Relativierung des Schulbuchs als Leitmedium des Unterrichts die Frage, ob und inwieweit Schulbücher überhaupt noch an identitätsbildenden Prozessen beteiligt sind, und in welchem Rahmen diese zu analysieren wären. Daher stellt das in den Schulbüchern repräsentierte Wissen eher ein Indiz für die Präferenzen der an seiner Entstehung beteiligten Institutionen (Schulbuchkommissionen, Ministerien, Verlage) als ein ‚Leitmedium‘ des Unterrichts, bei welchem nach Wirkungen geforscht werden könnte. Da mit der Schulbuchuntersuchung „Bilder von Fremden“ auch keine Wirkungsanalyse verbunden werden kann, können zur identitätsbildenden Funktion von Schulbüchern lediglich Hypothesen aufgestellt werden, die sich aus dem theoretisch-diskursanalytischen Ansatz ableiten. Der Fokus der Analyse verschiebt sich dabei: Es wird nicht empirisch auf der Ebene der Interaktion (Unterricht) beobachtet, wie Schülerinnen mit Texten, Bildern und Graphiken in Schulbüchern umgehen, sondern es wird untersucht, in welcher Weise sie im weitesten Sinne im Schulbuchwissen ‚angesprochen‘ werden.

Was in den Zeichenmodellen von Bühler und Jakobson die appellative bzw. konative und phatische Funktion des Zeichens ausmacht, wird bei Althusser bezogen auf die Subjektbildung in den je konkreten Praxisformen als „Anrufung“ (Interpellation) bezeichnet. Es sei die Ideologie, so Althusser, welche die „konkreten Individuen als konkrete Subjekte“ (1977: 142) anruft⁹. Hervorgehoben werden soll

⁹ Althusser betont, daß die „Individuen immer schon Subjekte“ (1977: 144) sind und ‚das Individuum‘ gegenüber dem Subjekt eine Abstraktion darstellt. So ist beispielsweise das Kind, bevor es geboren ist, aufgrund der „spezifisch familialen Konfiguration“ (ebd.), wie es bei Althusser heißt, „immer-schon-Subjekt“, ob als „sexuelles Subjekt (Junge oder Mädchen)“ (ebd.) als Schüler-Subjekt oder als ethnisch-nationales Subjekt. Subjektformen werden in sozialer Praxis, in Ritualen und Alltagsroutinen immer wieder aufs neue reproduziert, d. h. gelebt. Da Althusser Ideologie in Anschluß an Lacan als imaginäres Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen (ebd.: 133) definiert, der Wissensbegriff aber dabei keine Rolle

hier der subjektkonstituierende Sinn des Begriffs „Ansprechen“ oder „Appell“. Die konkreten Subjekte (Schülerinnen) werden in einer spezifischen Praxisform (Unterricht) aufgrund des präsentierten Schulbuchwissens (Diskurse) als spezifische, nämlich etwa /männlich-weibliche/, /deutsche-ausländische/ usw. hergestellt. Die in den Schulbüchern repräsentierten Diskurse präformieren eine potentielle Praxis, die aber in der realen Situation des Unterrichts schließlich ganz anders aussehen kann¹⁰. Die zentralen Fragen lauten daher: Wie werden die Migranten positioniert, welche Differenzen werden eingeführt, wie werden welche Unterscheidungen herausgestellt, was wird schlichtweg vorausgesetzt an ‚Selbstverständlichkeiten‘, die explizit nicht mehr thematisiert werden? Ausgegangen wird dabei von der Vorstellung, daß die in den Schulbüchern auftauchenden Bilder und Texte eine Art „positive Idealinstanz“ schaffen, die sich aus der Gesamtheit aller der darin enthaltenen potentiell zustimmungsfähigen Aussagen ergibt, d.h. der Positionen, mit denen sich ein potentieller Rezipient positiv identifizieren würde. „Positiv“ im doppelten Sinne von Normimplikation und Setzung von Normalität ergibt sich dabei nicht aus vorher willkürlich festzulegenden Normen, sondern aus den in einem Diskurs als positiv vorgenommenen Zuschreibungen. Kulturelle Differenz wäre somit eine im Diskurs über Migration vorgenommene ‚positive‘ Zuschreibung, ein „Faktum“ als ‚Gemachtes‘, die versehen ist mit den Merkmalen /Identität/ und /nicht-entfremdet/. In diesem Sinne produzierte und repräsentierte jedes Schulbuch eine Form des ‚sozialen Ideal-Ichs‘ oder imaginären Wir-Ideals, das sich aus den vielfältigen, normativ-aufgeladenen und qua Repräsentation im Schulbuch vertretenen Positionierungen von Individuen und Gruppen idealtypisch zusammensetzt. Diese aufgrund diskursiver Prozesse (Text, Praxis, Diskurs) vielförmig konstruierte soziale (individuell wie auch kollektiv) Identität wird hier *Subjektposition*¹¹ genannt. Subjekte erzeugen sich nicht in Akten selbstsetzender Bestimmung unabhängig von sozialen Vorgaben, Individuen bringen nicht ein autonomes Selbst hervor, sondern das Soziale des Subjekts besteht in den unzähligen Zuweisungen und Positionierungen, die für jede Form von Subjektivität konstitutiv sind. In spezifischen Praxisformen werden auf der Mikroebene zahllose Anrufungen in Diskursen realisiert, die vom unscheinbarsten impliziten Sprechakt, über institutionelle Normen, Wissenspraktiken und anderen Perfor-

spielt, wäre zu überprüfen, inwiefern wissenssoziologische Aspekte (Schütz, Berger/Luckmann) wie auch machttheoretische Perspektiven (Foucault) dabei anschlussfähig sein könnten.

¹⁰ Der Status des Schulbuchs als Leitmedium des Unterrichts wird zwar relativiert, aber als Vermittler sozial-repräsentativen Wissens, das als lehrbar und sozial-relevant erachtet wird, bleibt das Schulbuch ein wesentliches Medium und somit ein wichtiger Forschungsgegenstand. Gerade in dieser Relativierung liegt quasi seine ‚Aufwertung‘.

¹¹ Vermerkt sei hier, daß Subjektposition bei Foucault sich aus den Gegebenheiten diskursiver Praxen ergibt und nicht eingengt wird auf eine Position in einem ‚Diskurs-als-Text‘ (Foucault 1995: 52 f., 78 ff.). So ist die Rede von einem „Netz von unterschiedlichen Plätzen“ (82) bzw. ein „möglicher Platz der sprechenden Subjekte“ (177), der in einem Feld eingenommen werden kann, daß weder von einem „individuellen Subjekt“ noch von einer „transzendentalen Subjektivität“ (ebd.) beherrscht wird. Erst eine solche Perspektive eröffnet die Möglichkeit, „Positionen und Funktionen (...), die das Subjekt in der Verschiedenheit der Diskurse einnehmen“ (285) kann, zu analysieren.

manzen (Körpersprache), explizite Zuweisungen bis hin zu Formen körperlichen Zwangs und Gewalt reichen. Die Diskurse, insofern sie explizit kommuniziert werden (schriftlich, mündlich) können auf Prädikationsstrukturen hin analysiert werden, um die Relationen zwischen den Subjekten bzw. Subjektpositionen im diskursiven Raum zu bestimmen.

Diese Subjektposition, insofern sie in Aussageform auftaucht, wird daher symbolisch-diskursiv und permanent in unterschiedlichen, sozialen Praxisformen jeweils spezifisch (re)produziert. Schule und Unterricht stellen den institutionellen Rahmen und das Schulbuch wiederum nur einen Teil dieser speziellen Praxisform dar. Aussagen wie etwa „Das Leben in zwei Kulturen erzeugt Probleme und Konflikte“ sind jedoch keine Einzelereignisse, sondern sie entfalten ihre Wirkung in Formen intuitiven Verstehens, spontaner Zustimmung, ‚ewiger Wahrheiten‘ und scheinbarer Evidenz aufgrund vorgängiger Diskursverknüpfungen, die gleichsam den Resonanzboden bilden, auf dem sich die ‚Unhintergebarkeit‘ einer Aussage als Effekt herstellt. Erst der Zusammenhang von „Sagbarem und Unsagbarem“ (M. Frank), von Geäußertem und nicht-Geäußertem, von auftauchender und möglicher Aussage gibt theoretisch den Blick auf das semantische Feld bzw. den diskursiven Raum frei, innerhalb dessen entsprechende Resonanzeffekte aufgrund iterativer Prozesse in den jeweiligen Praxisformen erzielt werden können. Diese entscheidende Differenz¹² versucht die Diskursanalyse mit den Begriffen ‚virtuell‘ und ‚aktuell‘ bezogen auf die Aussageebene analytisch einzufangen. So wird etwa nach der ‚natürlichen Logik‘ einer Aussage wie der oben angeführten gefragt, indem ihre präsuppositionale Struktur (Eco 1995: 360-397, Levinson 1994: 169-226) untersucht wird oder im Falle von kausalen oder konditionalen Verknüpfungen nach der Argumentationsstruktur gefragt wird (z. B. Toulmins Argumentationsschema als heuristisches Instrumentarium)¹³. Das diskurstheoretische Theoriendesign ist insofern interdisziplinär ausgerichtet, als an sprachtheoretisch-semiotische Ansätze (Strukturalismus), Erkenntnisse der Kognitionsforschung (Konstruktivismus), philosophisch-psychoanalytische und sozialwissenschaftliche Überlegungen zu Subjekt, Identität und Gesellschaft angeknüpft wird.

¹² Differenz zum einen in Anschluß an Derrida in zeitlicher Hinsicht wie auch in räumlicher Perspektive als der an einem bestimmten Ort (Schulbuchtext, Roman, Supermarktgespräch usw.) auftauchenden Aussage, deren „vereindeutigte Bedeutung“ sich aus der *einen* realisierten im Unterschied zu der Unzahl der nicht-realisierten Aussagen ergibt. Dem liegt die Vorstellung von aktuell-Realisiertem und virtuell Realisierbarem zugrunde, wobei der empirisch vorliegende Diskurs die aktuelle Version einer Vielheit von möglichen Diskursen darstellt, die einen Diskursraum bilden.

¹³ Dabei ist hier auf die Problematik der Operationalisierbarkeit zumindest hinzuweisen. Entgegen der Ansicht Pecheuxs, daß das „Nicht-Gesagte der Sequenz sich (...) nicht auf der Grundlage interner logischer Operationen rekonstruieren“ (1983: 53) ließe, wird hier die Auffassung vertreten, daß mit verschiedenen text- und argumentationsanalytischen Konzepten (Präsuppositionen, Argumentationsanalyse, Differenzanalyse und semiotisches Viereck usw.) durchaus Teile dessen rekonstruiert werden können, was Pecheux das „Vorkonstruierte“ nennt. Inwieweit das qualitativ sozialwissenschaftlich befriedigend ist und plausibel gemacht werden kann, und in welchem Maße quantitative Elemente (Auftrittshäufigkeit, Coocurrenz) eine Rolle spielen, muß sich zeigen.

Die Vorstellung der Subjektposition bildet in gewisser Weise auch eine verallgemeinerte Form der von Eco entwickelten Figur des „Modell Lesers“ (1990: 61-82), bei welcher der potentielle Leser das „Nicht-Gesagte“ in einem Text aufgrund „kooperativer Bewegungen aktualisieren muß“ (1990: 62) und in seiner Funktion einer Art ‚Idealleser‘ darstellt. Der Modell-Leser setzt sich aus der „Gesamtheit der Kompetenzen“ (67) zusammen, die ein entsprechender Leser mitbringen muß, um den Text ‚adäquat‘ zu verstehen. Vor dieser theoretischen Folie ergeben sich die Überlegungen zu einer ‚lückenreichen/lückenarmen‘ Didaktik, wie sie unter Punkt 3. 1. bereits erläutert wurden. Sichtbar wird in diesem Modell der zentrale Stellenwert von Präsuppositionen als den nicht-explizierten Unterstellungen und unthematisierten Prämissen, die ein Strukturmoment von Texten und Textverstehen bilden. Daher ist die Subjektposition sowohl aus den expliziten als auch aus den impliziten Wissens-elementen zu rekonstruieren.

Verallgemeinert bedeutet dies also, die Subjektposition als sinnkonstitutives Element eines konkreten Textes aufzufassen, für dessen Verstehen ein bestimmtes ‚Vorwissen‘ notwendig ist¹⁴, damit Anrufungen¹⁵ überhaupt stattfinden können. Die Subjektposition ergibt sich aus den Zuschreibungen direkter (Performanz, Sprechakte) und indirekter Art (Differenzen, Präsuppositionen). Der „implizite Leser“ (W. Iser) bezeichnet diese idealtypische Positionen der aus dem Text bzw. Diskurs sich ergebenden *Zuweisungsstruktur*, welche die Rezipienten als *mögliche Subjekte* in dem diskursiven Raum, von dem der Text oder Diskurs einen Teil bildet, positioniert.

Dies wird wesentlich über Prozesse diskursiver Ein- und Ausschlüsse realisiert, durch die eine Art ‚positive Innenseite‘ und ‚negative Außenseite‘ des Diskurses ausgebildet wird. Unter ‚positiv‘¹⁶ wäre eine Art positive ‚Identität‘ des Diskurses als der Menge an positiven semantischen Merkmalen zu verstehen, die sich in logischer Differenz zu ihren ‚negativen‘ Entsprechungen, also differenzlogisch, absetzen. Die beiden Modi ihres Auftretens sind, ähnlich den „Werten“ bei Saussure, *virtuell* als auf der Textoberfläche nicht explizit realisiert und *aktual* als direkt im Text vorfindbar. Die ‚negative Außenseite‘ eines Diskurses stabilisiert ihn wesentlich nach innen. So positioniert schon die oben erwähnte Aussage zur Kultur-differenz die diskursiv und symbolisch plazierten Subjekte entsprechend

¹⁴ Mit S. J. Schmidt könnte man von einem „soziokulturellen Konstruktivismus“ (1994: 47) sprechen, nach dem „menschliche Beobachter ‚immer schon‘ in einem kulturell und sozialstrukturell sehr nachhaltig ‚markierten space‘ (operieren)“ (ebd.). Wesentlich für diesen kulturell markierten Raum sind die Medien und das medial distribuierte Wissen.

¹⁵ Neben den von Jakobson festgehaltenen sechs Zeichenfunktionen (s. u.), die auf Textfunktion allgemein übertragen werden können, kann hier von der ‚interpellatorischen‘ Funktion von Zeichen als der siebten gesprochen werden. Durch sie wird die subjektstituierende Funktion hervorgehoben, die nicht in ‚irgendeiner Wirkung‘ auf der Rezipientenseite beruht, sondern die verkennende, unterwerfende und zugleich subjekt-hervorbringende Funktion von Diskursen betont. Das französische Wort ‚Interpellation‘ wird in der deutschen Ausgabe von „Ideologie und ideologische Staatsapparate“ mit ‚Anrufung‘ übersetzt.

¹⁶ Positiv sowohl im Sinn von ‚Gegebenheit‘ (als Normalität) in Differenz zum Nicht-Gegebenen (als nicht-Aktualisiertem) als auch im Sinn von ‚Gesolltem‘ (Norm/Normativität) im Unterschied zum Nicht-Gesollten (als Möglichem, aber nicht-Gesolltem).

differenzlogisch, was aber noch einmal von Praxisform zu Praxisform unterschiedlich sein kann. Die in einem Schulbuch auftauchende Unterscheidung macht die ausländischen Schüler in einem nationalstaatlich formierten Kollektiv von ‚Deutschen‘ zu den ‚Anderen‘ oder ‚Fremden‘, die sich im Unterricht zu einer solchen Zuschreibung dann verhalten müssen¹⁷. In der *peer-group* erhalten solche Zuschreibungen zuweilen eine ganz andere Funktion, indem sie in spielerischer Form eingesetzt als „Selbstethnisierung“ ein Indiz für „Freundschaft“ (Tertilt 1996: 62) und Zusammenhalt einer Gruppe nach innen darstellen können. Dies ist als Hinweis darauf zu werten, daß Texte und Diskurse nicht ‚an sich‘ abgekoppelt von der Praxis, in der sie auftauchen, zu analysieren sind.

Wenn aber lediglich Texte von Seiten aus Schulbüchern vorliegen, welche die einzige Materialgrundlage bilden, weil die entsprechende Praxisform (Unterricht) nicht Teil der Untersuchung ist, so dienen die oben explizierten *Subjektpositionen* als eine Art Brücke, um auf eine Einschränkung möglicher Praxisformen zu schließen. So kann ein thematisch-gebundener Diskurs durch mehrere Praxisformen oder Diskursformen (öffentliche Medien wie Zeitung, Fernsehen, Literatur, Schulbuch usw.) verfolgt und seine Verknüpfungen analysiert werden.

Der für die achtziger Jahre angesprochene Diskurswechsel (vom Gastarbeiter zum ‚Kulturrepräsentanten‘, vom ‚Ausländer‘ zum ‚Fremden‘) ist gerade im Bereich der Medien aufgezeigt worden (Merten 1987, Zentrum für Türkeistudien 1985, Jung/Wengeler/Böke 1997), die den Kontext für die im Schulbuch anzutreffenden Darstellungsformen bilden. Das von Pecheux eingeführte Konzept des diskursiv „Vorkonstruierten“ (Pecheux 1975) beschreibt den soziohistorischen Kontext eines jeden Diskurses und stellt ein zentrales Element von Diskursanalysen dar. Denn es sind gerade die „querdiskursiven Verknüpfungen“¹⁸ (1983), wie er es nennt, die von großem analytischen Interesse sind, also jene sprachlichen Formen, Bilder, Metaphern, Kollektivsymbole, Phrasen, Topoi usw., die unterschiedliche Diskurse miteinander verbinden und an sich über eine hohe „Reproduktionskapazität“ (Jürgen Link) verfügen. Sie sind hochfrequent, verstärken sich semantisch gegenseitig und entfalten ein hohes paraphrastisches Potential. Auch im Medienbereich spielt die Vorstellung der *Intertextualität* bzw. der *Intermedialität* (Paech 1998) als miteinander dialogisierenden/dialogisierten Texten eine erhebliche Rolle, denn „Intertextualität ist ein Moment kultureller und sozialer Praxis“ (Mikos 1994: 193), durch die „Identitäten rekonstruiert und ausgebildet werden können“ (ebd.). Unter medienökonomischen Gesichtspunkten der (Re)produktion und Dis-

¹⁷ Historisch hat u. a. Anderson auf die zentrale Rolle des Bildungssystems für die Herausbildung des Nationalismus im 19. Jahrhundert aufmerksam gemacht (1988: 76 ff.). Für den Bereich des Schulbuchs und seiner Zulassung speziell auch Müller (1977: 124 ff.)

¹⁸ Querdiskurs und Interdiskurs sind synonym und bezeichnen die semantischen Elemente, die in thematische verschiedenen Diskursen (= Intradiskurs), z. B. Texten aus verschiedenen Bereichen, wirksam werden können und diese quasi imaginär miteinander verknüpfen. Metaphern, Metonymien, Präsuppositionen gehören beispielsweise dazu, die auf einem hegemonial-stabilisierten und einer konkreten Kommunikation oder einem bestimmten Text stets vorgängigem sozialen Wissen beruhen, das Pecheux soziohistorisches Gedächtnis nennt (1983: 53).

tribution von Diskursen kann eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Schulbüchern deshalb an den Medien nicht mehr vorbei, weil diese die zentralen diskursiven Umschlagplätze und Relaisstationen sozialen Wissens überhaupt darstellen, Akzeptanz und Konsensus schaffen und auf diese Art ‚Wirklichkeit‘ erst konstruieren (Luhmann 1996). Ein Schulbuch gänzlich ‚gegen‘ die Medien und das massenmedial vermittelte Wissen wäre schlicht undenkbar, was allerdings nicht eine Bandbreite unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Ansätze ausschließt. Daher versucht die Kategorie der Intertextualität die vielseitige Vernetzung, der soziales Wissen qua historisch erreichter Entwicklung der Medien ausgesetzt ist, analytisch einzufangen und das *Komplexitätsniveau* aufzuzeigen, das sich erst unter dieser Perspektive einstellt.

4. Korpusbestimmung – Probleme und Lösungen

Von der Gesamtheit aller in Frage kommenden Schulbücher zur Virtuellen Schülerbiographie

Zwei Aufgaben stehen notwendigerweise am Anfang eines jeden Forschungsvorhabens. Einerseits die Frage der Gegenstandsbestimmung und andererseits die Frage der Gegenstandsbearbeitung. Als einer der wichtigsten forschungspraktischen Schritte bei der Umsetzung des projektierten Vorhabens erweist sich deshalb die Festlegung des Korpus, d. h. der zu untersuchenden Analyseeinheiten. Es ist naheliegend, hierzu auf eindeutig und vor allem sehr formal definierte und klar umrissene Unterscheidungsmerkmale zurückzugreifen, nicht zuletzt weil diese Herangehensweise auf den ersten Blick hohe *Korpus-Sicherheit* zu versprechen scheint. Hohe Korpus-Sicherheit meint vor dem Hintergrund unseres Forschungsprojektes, unter Bezugnahme auf plausibel eingrenzende und einleuchtende qualitative Kriterien eine Gruppe von Schulbüchern bestimmen zu können, die „Bilder von Fremden“ im Projektsinne enthalten und Gegenstand der Untersuchung werden könnten. Es geht darum, eine Auswahl von Büchern zu treffen, welche den thematischen Diskurs (re)konstruierbar machen.

Ein strikt formales Vorgehen hielten wir bei quantitativ orientierten oder zumindest quantifizierenden Untersuchungen für angemessen. Dort lassen sich am ehesten über einen zuvor bestimmten Kriterienkatalog Dimensionen von Zugehörigkeiten festlegen und diese als Maßstab an eine als gegeben angenommene endliche „Grundgesamtheit“ anlegen, um hierüber zu einer repräsentativen „Auswahl“, d. h. „Stichprobe“ zu kommen (vgl. Kromrey 1995: 188 ff.). Die Notwendigkeit einer Eingrenzung wird um so anspruchsvoller, als eine *qualitative* Untersuchung (und als solche ist das auf die Analyse von Diskursen zielende Schulbuchprojekt zu verstehen) sich nicht unter Zuhilfenahme arithmetisch-statistischer Berechnungen einer großen Zahl potentieller Untersuchungseinheiten entledigen kann und soll. Und schließlich, weil bereits die numerische Erfassung einer *Gesamtheit*, aus bzw. von der man eine Auswahl der Untersuchungseinheiten ableiten könnte, nahezu notwendigerweise quantifizierende Begehrlichkeiten weckt, d. h. Erkenntnisinteressen und Aussagen, die auf relationierende Zahlenergebnisse oder gar Häufigkeitsverteilungen abzielen. Mögen diese in anderem Kontext auch erhellend sein, für die qualitative Untersuchung eines thematisch bestimmten Diskurses sind solche Daten (als Ergebnisse) wenig hilfreich. Beabsichtigt man die Rekonstruktion eines thematischen Diskurses, führt diese Orientierung sogar nahezu zwingend in eine definatorische Sackgasse.

„Welchen Umfang das empirische Material haben sollte, um gültige Aussagen über ‚den‘ spezifisch interessierenden Diskurs zu treffen, ist ebenfalls von der Fragestellung abhängig. Generell kann das zu untersuchende Material insgesamt unter zwei Gesichtspunkten ‚benutzt‘ werden. Zum einen dient es der Information des Forschers über sein Feld (Wissens- oder In-

formationsaspekt). Zum anderen liegt es als Dokument der Rekonstruktion der Diskurse, ihrer (materialen, sprachlichen) Mittel und ihrer inhaltlichen Bedeutungen zugrunde.“ (Keller 1997: 326)

Ein Diskurs wird erschlossen bzw. nachvollzogen über die Analyse einzelner „Diskursdokumente“ oder „Diskursfragmente“¹. In diesem Sinne lassen sich Diskurse, sofern sie nicht akteurspezifisch oder institutionenspezifisch definiert werden (vgl. ebd.), grundsätzlich nicht vollständig erfassen und studieren. Vielmehr sind sie in einzelnen Fragmenten exemplarisch zu rekonstruieren.

An dieser Stelle ist auf eine Strukturlogik zu verweisen, die jenen exemplarischen Zugang zu einem Diskurs überhaupt erst möglich macht. Es handelt sich um eine heuristische Begründung von *einem/dem* Diskurs als einer idealtypischen Gesamtheit thematisch gleicher oder ähnlicher Aussagen. Wir folgen der Annahme, daß die zu untersuchenden Fragmente nicht einen Ausschnitt des Diskurses markieren, sondern umgekehrt das ‚Ganze‘ im ‚Kleinen‘ enthalten ist. Kurz gesagt, das Allgemeine im Sinne von „das Typische“ (des Diskurses) findet sich im Besonderen, d. h. seinen Fragmenten wieder. Es liegt empirisch in Textform vor. Ein kohärenter Diskurs wird demnach theoretisch *vorausgesetzt* als eine spezifische Ordnung, welche es aber aufzuzeigen, zu belegen gilt. Das, was der interessierende Diskurs *ist*, wird daher durch die Untersuchung des Materials selbst *mit* festgelegt. Zugleich, und das soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, bedeutet dies, daß ein/der Diskurs zwar gesellschaftlich (prä-)existent sein mag, sich vor seiner Untersuchung aber forschungspraktisch eigentlich nicht befriedigend eingrenzen läßt. Die erste Festlegung des Materials und die Bestimmung seiner thematischer Rahmung haben deshalb immer vorläufigen Charakter und bilden die Ausgangspunkte der weiteren Untersuchung. Die Bestätigung dieser Vorannahmen, die Zweckmäßigkeit und Tragfähigkeit der Materialauswahl, ist folglich immer auch ein *Forschungsergebnis*.

Die so umrissenen Schwierigkeiten des Zugangs verweisen auf zweierlei: zum einen die Notwendigkeit der expliziten Anerkennung des Sachverhaltes, daß Forschung und Forschungsergebnisse immer auch theorie-, kategorie- und beobachterabhängig sind. Zum anderen wird mit der Relativierung zugleich eine Offenheit gewahrt, die es möglich macht, sich umgekehrt vom Material ‚belehren‘ zu lassen.

Nachfolgend soll deutlich werden, daß in der Frankfurter Schulbuchanalyse ein Weg beschritten wird, der über einen ersten, scheinbar quantitativen Zugang zu einer qualitativ begründeten und an den Forschungsfragen ausgerichteten Korpusbestimmung führt, wie nicht zuletzt das zur Korpusfestlegung und –erschließung entwickelte Design der *Virtuellen Schülerbiographien* zeigt. Ebenso deutlich werden soll, daß die Dimensionen der Korpusbestimmung, inklusive ihrer quali-

¹ Die Begriffe „Fragment“ und „Dokument“ werden an dieser Stelle in einem alltagssprachlichen Sinne verwendet und markieren zunächst die bloße Zugehörigkeit der damit beschriebenen Texte zu einem jeweiligen Diskurs in dem Sinne, als sie dessen Bestandteile sind. Wie später zu sehen sein wird (vgl. Kapitel 5.1.), finden die Begriffe in der formalen Diskursanalyse (FDA) und inhaltlichen Diskursanalyse (IDA) eine spezifischere Verwendung. Diese darf im o. g. Kontext durchaus mit gemeint sein, der benannte Unterschied sollte allerdings nicht übersehen werden.

tativen Begründungen und der daraus erwachsenden weiterführenden Fragen, von inhaltlich-thematischen Erwägungen nicht zu trennen sind.

4. 1. Erste Eingrenzungen: thematisch, zeitlich, fach- und länderspezifisch

Die erste Eingrenzung des Korpus liefert bereits der Projekttitel selber: „Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in *deutschen Schulbüchern von 1980 – 1995*“ (Projektantrag 1997: 1; Hervorh. d. Verf.). Das Korpus wurde hier sowohl diskursformspezifisch (Schulbuch) als auch zeitlich (Jahre 1980 bis 1995) eingegrenzt. Diese Eingrenzung darf allerdings weiterhin als zu vage angesehen werden. In einem zweiten Schritt wird die diskursformspezifische Eingrenzung deshalb verfeinert:

„Gegenstand der hier beantragten Untersuchung sind Veränderungen und Wirkungen der Thematisierung von Migranten/innen in *den Schulbüchern der Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) aller Schulformen sowie von Sachkundebüchern der Grundschule*.“ (Projektantrag: 3; Hervorh. d. Verf.)

Doch auch dieser Untersuchungsrahmen ist in Anbetracht der damit potentiell umfaßten Untersuchungsobjekte forschungspraktisch noch zu weit gefaßt. Deshalb konzentriert sich die Untersuchung des weiteren auf die in den Bundesländern Hessen und Bayern offiziell zugelassenen Bücher (vgl. Projektantrag: 16). Alle genannten Eingrenzungen bedürfen einer Erläuterung.

Die Begrenzung des zu untersuchenden Zeitintervalls durch das Jahr 1980 findet ihre inhaltliche Begründung in der – bereits im ersten Kapitel geschilderten – Indikation, daß seit 1980 eine stärker werdende, gesellschaftliche Auseinandersetzung und Diskussion um Begriffe wie „multikulturelle Gesellschaft“ und „Multikultur“ zu beobachten ist. Diese *Konjunktur* schlug sich ebenfalls im Bildungssystem nieder, was wiederum in Schulbüchern zu rekonstruieren ist. Die Konzentration auf den Fachkomplex Sozial-, Gesellschafts- bzw. Sachkunde ist *inhaltlich*² dadurch begründet, daß dessen thematische Orientierung ihn für die Unterrichtsbehandlung von gesellschaftspolitisch relevanten Entwicklungen prädestiniert, so auch für Thematisierungsweisen von Migration.

Es ist des weiteren die Frage zu klären, welche Annahmen bzw. Erkenntniserwartungen mit der Bezugnahme gerade auf die Bundesländer Hessen und Bayern verbunden sind. Hier lassen sich zwei Gründe nennen: (1) die These, daß die (partei-)politische Ausrichtung der jeweiligen Landesregierung – und der an diese gekoppelten Kultusministerien – bildungspolitische Rahmenbedingungen setzt,

² Eine *formale* Begründung ging dieser inhaltlichen im Projektverlauf voraus: der Sachverhalt, daß nur zwei statt der beantragten drei halben Mitarbeiterstellen bewilligt wurden und überdies die Förderzeit auf zweieinhalb Jahre – anstelle von drei Jahren – begrenzt wurde, führte zu der Notwendigkeit, eine fächerspezifischen Eingrenzung vornehmen zu müssen.

welche Auswirkungen auf die Art der Thematisierungen haben. (2) Die Feststellung, daß auf Ebene der Landesverfassungen Unterschiede im je bundeslandspezifischen *Heimatverständnis* existieren, macht gleichfalls Auswirkungen erwartbar, zumal die angesprochenen (landes)verfassungsrechtlichen Normsetzungen die jeweiligen Rahmen- bzw. Lehrpläne prägen. Überdies liefert eine Lektüre der „Schulbuchkataloge“ Hinweise auf eine bundeslandspezifische Zulassungspraxis.

Grob lassen sich somit Unterschiede in puncto allgemeiner (bildungs-) politischer Rahmenvorgaben einerseits und der konkreten Zulassungspraxis andererseits beobachten. Gleichwohl bleibt festzuhalten, daß in der administrativen Realität die Trennlinie zwischen den so benannten Bereichen fließend verläuft: ein konkretes Schulbuch markiert eher den Schnittpunkt beider. Um im Zulassungsverfahren aussichtsreich zu sein, orientieren sich Schulbuchautoren beispielsweise an den jeweiligen Rahmen- oder Lehrplänen, welche – wie noch auszuführen sein wird – zum Teil erheblich von den o. g. Rahmenvorgaben geprägt sind.

Der Bezug auf die Bundesländer Hessen und Bayern bietet sich an, weil beide auf der im öffentlichen Sprachgebrauch geläufigen politischen rechts-links-Skala unterschiedlich zu verorten sind³. Der Sachverhalt, daß Bayern traditionell ein von der Christlich-Sozialen Union (CSU) regiertes Bundesland ist, markiert eine Einordnung auf besagter Skala, die sich von der Hessens, mit einer traditionell sozialdemokratischen und in den letzten Jahren des Untersuchungszeitraums rot-grünen Landesregierung, unterscheidet. Diese Sichtweise orientiert sich zudem an der im bildungspolitischen Diskurs geläufigen Sprechweise von A- und B-Ländern (vgl. beispielsweise Gagel 1994: 221). Es wird zunächst erwartet, daß die Bewertungen der Parteienpolitik im allgemeinen als *eher rechts* (Bayern) und *eher links* (Hessen) jeweils mit den Klassifikationen *konservativ* und *progressiv* korrelieren, was ebenso für die Bildungspolitik im engeren zu gelten hätte. Zu prüfen ist, ob sich die parteipolitische Ausrichtung auf das Thema „Bilder von Fremden“ auswirkt.

Die Annahme bundeslandspezifischer Unterschiede bei den Bildungs- und Erziehungsschwerpunkten liegt des weiteren in den Unterschieden der jeweiligen Landesverfassungen begründet. Es wird davon ausgegangen, daß insbesondere der spezifische, in der Landesverfassung Bayerns besonders betonte Heimatbezug, auch Eingang in die Schulbücher findet. So heißt es im „Lehrplan für die bayerische Realschule“ aus dem Jahr 1993 – einleitend unter der Überschrift zum „Bildungs- und Lernauftrag“ –, daß die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Realschule neben anderen Prinzipien bestimmt wird, „insbesondere durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in der Verfassung des Freistaates Bayern allen Schulen gegeben ist“ (Bayerisches Staatsministerium 1993: 8f.).⁴ Der verfassungsgemäß allen bayerischen Schulen gegebene Auftrag lautet:

³ Daran ändert auch das Ergebnis der letzten Landtagswahl in Hessen nichts, daß bekanntlich zum Wechsel der Landesregierung führte, da der Untersuchungszeitraum auf das Zeitintervall 1981-1997 begrenzt ist.

⁴ Der Hinweis auf „alle Schulen“ macht deutlich, daß besagtes Kriterium des bayerischen Lehrplans nicht auf einen Schultyp (hier: Realschule) zu beschränken ist. Aus diesem Grund halten wir es im Vorfeld eingehen-

„Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der *Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk* und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen (Art. 131 Abs. 1 mit 3).“ (Bayerische Landesverfassung zit. n. Bayerisches Staatsministerium 1993: 9; Hervorh. d. Verf.)

Im vom Hessischen Kultusministerium 1995 herausgegebenen „Rahmenplan Grundschule“ finden sich einleitend zum Thema „1. Aufgabe der Grundschule“ gleichfalls Verweise auf den „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, wie er in Artikel 7 Abs. 1 Grundgesetz und Artikel 56 Abs. 1 Hessische Verfassung verfassungsrechtlich begründet ist“ (Hessisches Kultusministerium 1995: 7) Allerdings zeigt ein Studium des Verfassungswortlautes der Artikel 7 Grundgesetz und Artikel 56 Hessische Verfassung, daß dort der Begriff „Heimat“ überhaupt keine Verwendung findet (vgl. o.N. 1988: 218, 394f.).

Überdies ist zu berücksichtigen, daß der Topos der „Heimat“ bzw. des „Heimat-Bezuges“ bei der Thematisierung und Bebilderung von Fremdheit gerade auch in Schulbüchern oftmals herangezogen wird, um eine geographische Verortung der „Heimat“ von Migranten jenseits der Grenzen der Bundesrepublik zu belegen, also jenseits ihres aktuellen Aufenthaltsortes und mithin Lebensmittelpunktes. Vor dem Hintergrund dieser Verwendungsweise ist zu erwarten, daß ein Insistieren auf so verstandener „Heimat“-Vermittlung maßgeblich zu einer Wahrnehmung beiträgt, die Migrantinnen und Migranten hinsichtlich eines Verständnisses von ‚Deutschland als Heimat‘ als nicht-Heimat-zugehörig vorstellt. Diese Lesart verschränkt sich oft gleichzeitig mit der Zuweisung des Gaststatus, der darauf anspielt, daß sogenannte Ausländer nur vorübergehend in der Bundesrepublik weilen (können bzw. dürfen), nicht zuletzt weil ihre Rückkehr in eine ihnen jeweils unterstellte ‚andere Heimat‘ implizit erwartet wird.⁵

Eine im (bildungs-)reformorientierten Hessen im Vergleich zu Bayern explizit hervorgehobene Rolle des Themas „Interkulturelle Pädagogik“ läßt sich – mit al-

der Untersuchungen an dieser Stelle für durchaus angemessen, den „Lehrplan für die bayerische Realschule“ (1993) zum hessischen „Rahmenplan Grundschule“ (1995) zum Illustrationszwecke in kontrastierendem Bezug zu setzen. Auch wenn sie sich insbesondere in Hinsicht auf den Schultyp, auf welchen sie Bezug nehmen, unterscheiden. Es handelt sich um exemplarische Anhaltspunkte, die die vorgestellte Länderdifferenzierung begründen. Im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes werden hierzu allerdings detaillierte und systematische Vergleiche der jeweiligen Rahmen- bzw. Lehrpläne angestellt.

⁵ Dieser Sachverhalt spitzt sich in der Schulpraxis möglicherweise noch zu. Schüler und Schülerinnen der sog. dritten Einwanderergeneration finden sich konfrontiert mit Darstellungen und Arbeitsanweisungen, die diesen hier, d. h. in der Bundesrepublik geborenen und aufwachsenden Kindern Antworten zu einer ‚Heimat‘ abverlangen, die sie womöglich selber nur aus dem Schulbuch kennen. Daraus ist die These abzuleiten, daß die Rede vom sogenannten Kulturkonflikt (als kulturellem Identitätskonflikt) ihre Evidenz nicht in der scheinbar selbstverständlichen Konfliktlogik angeblich differenter Kulturen besitzt, sondern der Identitätskonflikt darin besteht, Schülern in Kulturzugehörigkeiten einüben zu wollen, die sich mit ihrer Lebens- und Alltagspraxis gar nicht decken. Die permanente Anforderung, sich mit den kulturellen Schablonen zu identifizieren, führt dann sowohl zu Zugehörigkeitsirritationen als auch zur Übernahme und Erfüllung der an diese Schüler herangetragenen Fremdheitserwartungen.

ler gebotenen Vorsicht – als vorläufige Bestätigung zumindest der Relevanz dieser Unterscheidungsdimension deuten. So mißt der „Rahmenplan Grundschule“ des Landes Hessen „Interkultureller Erfahrung“ (als grundlegender Erfahrung in der Grundschule) einen sehr hohen Stellenwert bei (vgl. Hessisches Kultusministerium 1995: 16f.). Ob selbstdeklarierte und umfangreiche Thematisierungen von Migration als hervorgehobenem Schulbuchgegenstand deshalb dort erwartbarer sind, ist zu prüfen. Umgekehrt gilt das gleiche für Bayern.

Ein weiteres Indiz für unterschiedliche Zulassungspraktiken liefern die amtlich bekanntgemachten Zulassungslisten (in Bayern regelmäßig im „Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus“ und im „Bayerischen Staatsanzeiger“; in Hessen per „Sondernummer des Amtsblattes des Hessischen Kultusministers“). Sie zeigen, daß in Bayern im Gegensatz zu Hessen offenkundig deutlich mehr Schulbücher zugelassen werden und dort erwartbar die Schulformorientierung/ -bindung der Schulbücher wesentlich umfangreicher ist. Dieser Umstand ist also zunächst von Interesse als evidenter Hinweis für Unterschiede auf Landesebene. Ob und welche Rolle er im Hinblick auf Thematisierungsweisen von Fremdheit bzw. Migranten besitzt, ist zu untersuchen.

4. 2. Weitere Eingrenzungen: Revision und weitere Verfeinerung aufgrund diskursformspezifischer Besonderheiten

Trotz der begründeten Beschränkung auf Bayern und Hessen kann das Korpus weiter eingrenzt werden. Es ist nicht notwendig, jedes in den beiden angeführten Bundesländern Bayern und Hessen erschienene bzw. erhältliche Sozialkunde- bzw. Sachkundebuch aus dem Zeitraum 1980 bis 1995 zu erfassen. Es wäre auch forschungspraktisch kaum zu bewältigen. Also ist eine weitere begründete Eingrenzung vorzunehmen.

Zunächst war beabsichtigt, die erforderlichen Eingrenzungen in folgendem zweistufigen Verfahren durchzuführen. Im ersten Schritt galt es, alle Schulbücher zu ermitteln, die potentiell untersucht werden sollen. Hierunter wären *alle* in Hessen und Bayern zugelassenen Sach- und Sozialkundebücher aus den Jahren 1980 bis 1995 zu verstehen gewesen. Im zweiten Schritt galt es, eine Auswahl aus dieser größeren Materialmenge zu treffen, auf die sich die eigentliche Untersuchung tatsächlich und en détail beschränken würde. Es wurde davon ausgegangen, daß sich dieser Schritt durch Ermittlung der definitiven Anzahl aller möglichen Untersuchungseinheiten (Schulbücher) und deren Sichtung anhand bestimmter Auswahlkriterien (Art der Thematisierung) bezogen auf bestimmte *Orte* (Inhaltsverzeichnis, Register) bewältigen ließe. Auf diese Weise sollte eine begründete, an den Inhalten orientierte Reduktion erreicht werden.

Bei einem derartigen Vorgehen ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, quasi zwischen einer *Untersuchung 1.* und *2.* Ordnung unterscheiden zu müssen: um

das (engere) Korpus festzulegen, hätten schließlich alle Bücher unter Rückgriff auf bestimmte Kriterien gesichtet werden müssen. Diese Sichtung wäre ihrerseits bereits eine eigene Untersuchung. Denn: die in Frage kommenden Schulbücher würden – wenn auch nur oberflächlich – interpretierend (*vor-*) *untersucht*, um sie entsprechend dem Ergebnis als Korpuszugehörig – oder nichtzugehörig – zu klassifizieren. Dieses Vorhaben gründete nicht zuletzt auch darauf, daß jene Sichtung als wichtiger Bestandteil der Schärfung des offen gestalteten Kriterienkatalogs konzipiert war (sog. *bottom-up*-Verfahren; vgl. hierzu Projektantrag: 18). Es bedeutete, daß man gerade nicht über einen fixen/starren Kriterienkatalog verfügt, sondern die jeweiligen Bücher sehr intensiv und genau durcharbeiten müßte, um mögliche, bislang noch gar nicht erfaßte Arten der Thematisierung berücksichtigen zu können.

„Zu Beginn des ersten Arbeitsschrittes erfolgt eine kategoriale Bestimmung des Samples, das nach folgenden Kriterien zusammengestellt wird: (1) Explizite Thematisierung, (2) thematische Subsumption [...] Zur inhaltlichen Füllung der Suchkategorien bei der Samplebestimmung, für die üblicherweise Kennworte oder Schlüsselbegriffe verwendet werden, soll zunächst eine allgemeine Definition als Grundlage genommen werden, mit der der thematische Rahmen vorgegeben wird, welcher dann sukzessive während des Arbeitsprozesses konkretisiert und gegebenenfalls erweitert werden kann.“ (Projektantrag: 18)

Abseits von begrifflichen Unschärfen betreffend der Terminologie „Thematisierung“ (*explizite, implizite* oder auch *thematische Subsumption*) erweisen sich in erster Linie die *Orte*, auf die diese Unterscheidungen vornehmlich angewandt werden, als problematisch. Zwar lautete die „allgemeinste Rahmenvorgabe [...]: Alle Worte, Begriffe, Ausdrücke, Äußerungen und Sätze, die Migranten, Migration, Zu- oder Einwanderung usw. thematisieren (explizit, thematisch subsumiert)“ (Projektantrag: 18), als Korpuszugehörig zu erachten. Allerdings gilt es, diese erst einmal zu *entdecken*. Wie erhält der Forscher jedoch Zugriff auf Bücher, in denen die Begriffe an verschiedenen Stellen (Kapiteln, Abschnitten) fallen, auf welche aber weder im Inhaltsverzeichnis noch im Register verwiesen wird? Ein Problem stellt somit die *relative Ausschließlichkeit* der im ersten Zugriffsversuch abgefragten Orte dar.

Bei der Bewältigung des Problems, die Bücher zu identifizieren, die in die Untersuchung einbezogen werden sollen, ist auch die angestrebte Offenheit des semantischen Feldes wenig hilfreich. Zur Operationalisierung bietet es sich an, im Falle des thematisch-dimensionierten Diskurses ein semantisches Feld aus den Elementen zu bilden, die intuitiv und (ideal-) typisch einem bestimmten Diskurs zugeschrieben werden. Da jene Stellen mit Worten, Begriffen, Bildern, Grafiken usw., die nicht unbedingt über Inhaltsverzeichnis oder Register kenntlich und in diesem Sinne nicht zugänglich gemacht wurden, von gleichrangigem Interesse sind wie jene, die über die diskursformspezifischen Indikatoren Inhaltsverzeichnis und Register erschlossen werden, galt es, die Methode der Korpuserstellung zu revidieren. Die revidierte Strategie sollte dennoch eine Zugriffsmöglichkeit über Inhaltsverzeichnis und Register gewährleisten.

Einige Beispiele sollen jene Notwendigkeit, das Auswahlvorgehen zu überdenken, illustrieren. Ein Teil der folgenden Bücher wurde nur berücksichtigt, weil eine genaue Sichtung der jeweiligen Schulbücher unabhängig von den Hin- und Verweisen in Inhaltsverzeichnissen bzw. Registern stattfand.⁶ Eine genaue Besprechung/Analyse der Beispiele soll hier nicht vorgenommen werden, dienen sie doch an dieser Stelle nur als Belege für die genannte Problematik:

- Der Dialog eines fiktiven Schülers Mehmet mit einem ebenso fiktiven Schüler Jan im Schulbuch „TatSache Politik. Band 1“ (Helbig 1997a) enthält unter der Überschrift „Erfahrungen mit Gruppenarbeit“ unter anderem folgende Passage:

„Mehmet: Bei der Gruppenarbeit arbeite ich gern mit Jan zusammen. Jan: Das ist besonders interessant, weil wir gemeinsam das Thema ‚Menschen aus verschiedenen Ländern begegnen sich‘ gewählt haben. Mehmet kann viel über den Islam erzählen. Mehmet: ...und über meine türkische Heimat. Wichtig ist für uns beide zu erfahren, wie es meinem Vater ergangen ist, als er vor zwanzig Jahren aus der Türkei nach Deutschland kam.“ (Helbig 1997a: 13)

Ein Verweis über Inhaltsverzeichnis und Register auf diesen Abschnitt bestand nicht, dennoch ist der Dialog bereits bei einer oberflächlichen Lektüre als ergiebig zu bewerten. Diese Passage verdeutlicht überdies die Verwendung des Heimat-Topos, der auf den vorangegangenen Seiten angesprochen wurde. Zudem liefert sie ein anschauliches Beispiel für die narrative Verwendung von stereotypen Vornamen, die als Fremdheitsmarkierungen gelten müssen. Gerade der Name „Mehmet“, dessen alltagssprachliche Verwendungweise aus der Auseinandersetzung um die Abschiebung eines Münchner Jugendlichen in die Türkei hinreichend bekannt wurde, kann hier mittlerweile als prototypisch angesehen werden.

- In dem Schulbuch „Sozialkunde 1. Ausgabe Hessen“ (Bax u.a. 1990) aus dem Jahr 1990 findet sich im Inhaltsverzeichnis unter dem Kapitel „Nachbarschaft“ zunächst kein über das semantische Feld indizierter Hinweis darauf, daß dieses Buch in das Korpus aufzunehmen wäre (vgl. Bax u. a. 1990: 3). Die gleichnamige Auflage aus dem Jahr 1994 weist als Unterpunkt des Kapitels nun jedoch das Thema „Ausländer und Deutsche als Nachbarn“ aus (vgl. Bax u. a. 1994: 3). Somit wäre zwar die 94‘er-Auflage bei Sichtung korpuszugehörig, allerdings nicht notwendigerweise die 90‘er-Auflage. Diese *auflagenspezifische Veränderung* wäre somit möglicherweise übersehen worden.

- In der Auflage aus dem Jahr 1990 des Buches „Sozialkunde 2. Ausgabe Hessen“ (Bax u. a. 1990a) findet sich das Unterkapitel „Ausländische Arbeitnehmer“ (vgl. Bax u. a. 1990a: 152), in der Auflage von 1996 fehlt dieses Unterkapitel (vgl. Bax u. a. 1996: 3f.). Auch wenn Einzelaspekte über die Abfrage von Re-

⁶ Es bestünde freilich auch die Möglichkeit, das semantische Feld einfach um die auf diese Seiten verweisenden Begriffe zu erweitern. Zu diskutieren wäre dann allerdings, welche Auswirkungen solch eine Öffnung des semantischen Feldes auf die damit einhergehende Erschließung von Seiten hat, die, aufgrund immer weniger trennscharfer Begriffe, gar keine Bilder von Fremden liefern und somit die weiterhin beabsichtigte Korpuseingrenzung verhindern. Hier dokumentiert sich einerseits die Tendenz, das Feld offen zu halten, um bestimmte Seiten mit berücksichtigen zu können und andererseits die Schwierigkeit, es zugleich gewissermaßen eng führen zu müssen, um hinsichtlich der Auswahl nicht beliebig zu werden.

gister oder Inhaltsverzeichnis zu erfassen sind, ist es aber doch gerade die beschriebene Auflagenentwicklung, die hier besondere Aussagequalitäten birgt.

- In einigen Büchern findet sich das Thema womöglich nicht, weil es beispielsweise anstatt im „Schulbuch XY. Band 1“ erst im „Schulbuch XY. Band 2“ behandelt wird. Zwar würde Band 2 voraussichtlich über das bekannte Vorgehen erschlossen werden. Ob dies aber bei Band 1 gelänge, bleibt fraglich. In Band 1 könnten allerdings ebensolche Thematisierungen enthalten sein, wie in den vorangegangenen Beispielen gezeigt. Hier wäre es wünschenswert, alle Bände zu berücksichtigen, da Schüler vermutlich die mehrbändigen Bücher nacheinander benutzen und hier möglicherweise thematische Verdichtungseffekte und Verweisungszusammenhänge bestehen.

- Gerade dem Register ist größere Aufmerksamkeit beizumessen. Es indiziert die „Wertschätzung“ der jeweiligen Schulbuchmacher bzw. -redaktionen für ein Thema, einen Begriff o.ä. Hier findet Eingang, was für relevant gehalten wird. Was nicht im Register steht, kann durchaus im Buch vorkommen. Somit zeigt möglicherweise bereits eine Veränderung des Registers für sich genommen, so die These, inwieweit es zu Verschiebungen im Diskurs kommt/gekomen ist, ohne das notwendigerweise neue Themen oder Bearbeitungsweisen in den Haupttext einer Neuauflage aufgenommen wurden. Es wäre denkbar, daß hier eine eigene, kontrastierende Analyse zwischen Inhaltsverzeichnis und Register weitere verwertbare Informationen liefern könnte.

- Unter Bezugnahme auf einen Artikel Weinbrenner (1995) ist eine weitere mögliche Untersuchungsdimension zu umreißen: Bezogen auf die „im Schulbuch explizit und implizit ausgewiesenen Fragestellungen“ als „paradigmatische Leitkategorie einer metatheoretischen Schulbuchanalyse“ hält Weinbrenner zunächst fest:

„Ist der Schüler Subjekt oder Objekt politisch-sozialer Entscheidungen und Handlungen? Sind der gesellschaftliche Kontext und die praktische Relevanz der Fragestellungen für den Schüler erkennbar? Findet sich der Schüler als Jugendlicher in den für ihn typischen Situationen und Interessenlagen wieder?“ (Weinbrenner 1995: 31)

In kritischer Anlehnung hieran ist Weinbrenners zunächst berechtigte Frage, „Welche Fragestellungen und Probleme läßt das Schulbuch zu, welche nicht?“ (ebd.) allerdings erweiterungsbedürftig, will man den kritischen Anspruch einer Schulbuchanalyse bezogen auf den Projektgegenstand „Bilder von Fremden im Schulbuch“ ansatzweise gerecht werden. Zu fragen ist deshalb vielmehr, *wer* ist Schüler bzw. in Erweiterung der bereits oben formulierten Fragen, *wer* findet sich als welcher Schüler in für ihn typischen Situationen und Interessenlagen wieder? Was wird im Schulbuch als „typisches“ einer spezifischen Interessenlage markiert? Mit anderen Worten: wer ist Schüler und wer ausländischer Mitschüler, mittels welcher Beschreibungspraxis wird man zum ausländischen Mitschüler? Diese Perspektive rückt gerade diejenigen Schulbuchkapitel in das Zentrum der Analyse, die zunächst „Fremd-“, „Andersheit“, „kulturelle Verschiedenheit“ o.ä. gar nicht thematisieren, sondern vielmehr davon unabhängig eine *allgemeine*

Schüleridentität stiften helfen wollen und sollen (wie zumeist in den Einleitungen oder ersten Kapiteln eines Schulbuches).

4. 3. Notwendige Erweiterung

Vor-Analysen zeigen, das gerade in jüngst erschienenen Schulbüchern Konzepte „Interkultureller Pädagogik“ zunehmend Niederschlag finden, was sich, so unsere Annahme, insbesondere bei der Thematisierung bzw. Darstellung von Migration/Migranten bemerkbar machen dürfte. Gerade der hohe Stellenwert, welcher beispielsweise der bereits angesprochenen „Interkulturellen Erfahrung“ (Hessisches Kultusministerium 1995: 16f.) als „übergreifender Orientierung“ in der Grundschule (ebd.: 3) auch in Rahmenplänen eingeräumt wird, hat Auswirkungen auf künftige Schulbücher, nicht zuletzt weil diese sich im Kontext der amtlichen Zulassungsverfahren inhaltlich an den Vorgaben der Rahmenpläne orientieren müssen. Aus diesem Umstand ergibt sich die Entscheidung zur Ausweitung des Untersuchungszeitraumes. Um auch aktuellste Schulbücher zu erforschen, wurde der Untersuchungszeitraum bis zum (Erscheinungs-) Jahr 1997 (einschließlich) erweitert.

Nicht zuletzt für das nachfolgend vorgestellte Konzept der sog. *Virtuellen Schülerbiographie* erscheint ferner die Berücksichtigung von Büchern der Primarstufe aufschlußreich. Es wird folglich eine Erweiterung des Korpus um Sachkundebücher der Jahrgangsstufen 2 bis 4 vorgenommen.

4. 4. Die Virtuelle Schülerbiographie

Selbst jene relativ eindeutigen Kriterien (Inhaltsverzeichnis, Register) werfen also bei der Korpusfestlegung Probleme auf bzw. unterlaufen die Berücksichtigung wichtiger Aspekte (quasi *unsichtbare* Thematisierung; Nicht-Bilder, d. h. Dethematisierung; Entwicklungen von überarbeiteten Auflagen; Dimension der Mehrbändigkeit von Schulbüchern; Register nicht nur als Indikator, sondern eigener Untersuchungsgegenstand). Eine Umstellung des Verfahrens der Korpuserstellung war deshalb geboten.

Die Analyse der Repräsentation des Diskurses über Migranten in Schulbüchern zielt darauf, die Wirkungen der Thematisierung auf die Schüler abzuschätzen. Dazu soll durch eine Schulbuchanalyse bestimmt werden, wie die Schüler angesprochen werden, wie Unterrichtssituationen thematisch von dem Lernmittel Schulbuch (mit-) strukturiert werden. Von Interesse ist also, welchen Büchern ein Schüler im Verlauf seiner Schulzeit ausgesetzt war/ist. Die (Re)Konstruktion von Abfolgen von Schulbüchern scheint ein gangbarer Lösungsweg zu sein, diese

Umstellung der Korpusbestimmung adäquat zu gewährleisten. Deren Grundidee lautet: Es werden *die* Schulbücher in die Untersuchung einbezogen, denen ein Schüler in Hessen oder Bayern im Laufe seiner Schulzeit mit größter Wahrscheinlichkeit ausgesetzt war. Wir (re)konstruieren hierfür eine bzw. mehrere Abfolgen der von Schülern im jeweiligen Bundesland in den Jahren 1981 bis 1996 meistverwendeten Schulbücher. Diese als „Virtuelle Schülerbiographien“ bezeichneten Abfolgen ermöglichen es, den bislang geschilderten Schwierigkeiten der Korpuserstellung dergestalt zu begegnen, daß (a) sowohl ein handhabbar reduziertes Korpus festgelegt wird, als (b) auch die Breite der differenten (aber gerade deshalb zu berücksichtigenden) Thematisierungsweisen, d. h. der unterschiedlichen Bilder von Fremden erhalten bleibt. Denn reduziert wird nicht der thematische Diskurs, welcher – wie bereits zu Anfang festgehalten – als Ganzes aus seinen Fragmenten zu rekonstruieren ist, sondern es wird eine sachlich begründete Auswahl getroffen, welche gerade *nicht* Kriterien in Anspruch nehmen muß, die selbst Gegenstand der Untersuchung sind. Darüber hinaus führt die Virtuelle Schülerbiographie ein bislang in der Schulbuchforschung nicht genügend berücksichtigte Kontinuitätsperspektive ein. Wurden bislang zumeist Bücher fach- oder jahrgangstufenspezifisch untersucht, aggregiert das Biographiekonzept Bücher jahrgangstufenübergreifend und dies über einen Zeitraum von fast zwanzig Jahren. Nachvollziehbar wird auf diese Weise, welche „Anrufungen“ Schulbücher als Abfolge im Verlauf einer Schullaufbahn an die jeweiligen Schülerkohorten richten. Es ist zudem ein multidimensionales Design, das gleichzeitig einen horizontalen und vertikalen Zugriff auf das Untersuchungsmaterial ermöglicht. In diesem Sinne führt es die unter 4.2. benannten Untersuchungsperspektiven in einem einzigen Arrangement zusammen.

An dieser Stelle nochmals zu betonen ist, daß es im Kern der Untersuchung nicht um Aussagen bzw. Rückschlüsse über eine mögliche *Gesamtheit* geht, sondern – was ein bedeutender Unterschied ist – um Aussagen über einen *thematischen Diskurs im Schulbuch* und folglich dessen inhaltliche Strukturierungs- und Regulierungseffekte auf pädagogische Situationen. Ziel ist es, Dimensionen des Korpus zu entwerfen und Ausschlußkriterien zu benennen, die *qualitativ* begründet sind. Das heißt zunächst Schulbücher auszuwerten, durch eine ad hoc vorgenommene Auswahl in ‚offensiver Unkenntnis‘ irgendeiner Gesamtzahl, aber unter Rückgriff auf die bereits aus dem ersten Eingrenzungsversuch bekannten Kriterien (semantisches Feld angewendet auf Inhaltsverzeichnis und Register). Man kann dabei von einer *Sättigung des Diskurses* (Jäger) ausgehen. Hierbei wird angenommen, daß sich bestimmte semantische Elemente, die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt das Typische eines Diskurses ausmachen, herausfiltern lassen. Wobei eine relativ geringe Anzahl von Dokumenten „bereits relativ große Verallgemeinerungen zuläßt“, d. h. eine „in der empirischen Sozialforschung übliche ‚Repräsentativität‘ [...] nicht erforderlich“ (vgl. Jäger 1992: 16), aber auch nicht zu erreichen ist.

Das Konzept Virtuelle Schülerbiographie des Frankfurter Schulbuchprojekts stellt eine hierzu kompatible Vorgehensweise dar. Es reduziert das Korpus, bietet jedoch genügend Anknüpfungspunkte, um verschiedene Dimensionen (Auflage, mehrbändig, etc.) nicht nur zu berücksichtigen, sondern konstruktiv fortentwickeln zu können. D. h. es strukturiert die Untersuchung erheblich vor, allerdings unter Wahrung der Möglichkeit, bei Bedarf und Interesse weitere Untersuchungseinheiten (=Schulbücher) heranzuziehen. Deren Auswahl dann allerdings im Einzelfall qualitativ zu begründen ist.

Der Virtuelle Schüler bzw. die Virtuelle Schülerin sind Hilfskategorien, um das Untersuchungskorpus überschaubar zu gestalten. Man geht bei ihnen nicht von *konkreten* Schülern aus, sondern von virtuellen, im Sinne einer Abfolge der von einem Schüler/einer Schülerin potentiell am häufigsten gelesenen Schulbücher des jeweiligen Bundeslandes in den Jahrgangstufen 2 bis 10. Eine Virtuelle Schülerbiographie umfaßt neun Jahre. Für den gesamten Untersuchungszeitraum ergibt sich eine Staffel Virtueller Schülerbiographien. Das Korpus läßt sich hierüber stichhaltig und entsprechend eines vom Feld selbst gegebenen Relevanzkriteriums erschließen, denn es zielt auf die meistgelesenen bzw. meistverwendeten Bücher. Ausschlaggebend für die Beurteilung der Meistverwendung sind die beschafften Stückzahlen eines Schulbuches im jeweiligen Bundesland und im jeweiligen Jahr. Diese Zahlen ließen sich bislang für das Bundesland Hessen feststellen und aufbereiten. Eine dementsprechende Rangfolge konnte aufgestellt und

Grundschema der Jahresmatrix für die Virtuellen Schülerbiographien

	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.	5. Jgst.	6. Jgst.	7. Jgst.	8. Jgst.	9. Jgst.	10. Jgst.
Biographie a									1981
Biographie b								1981	1982
Biographie c							1981	1982	1983
Biographie d						1981	1982	1983	1984
Biographie e					1981	1982	1983	1984	1985
Biographie f				1981	1982	1983	1984	1985	1986
Biographie g			1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
Biographie h		1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Biographie 1	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Biographie 2	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Biographie 3	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
Biographie 4	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Biographie 5	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Biographie 6	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Biographie 7	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Biographie 8	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Biographie a'	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Biographie b'	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Biographie c'	1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Biographie d'	1992	1993	1994	1995	1996				
Biographie e'	1993	1994	1995	1996					
Biographie f'	1994	1995	1996						
Biographie g'	1995	1996							
Biographie h'	1996								

Abbildung 1

somit die Titel der meistverwendeten Bücher für die weitere Untersuchung ermittelt werden. Man umgeht zugleich eine bloß formal angeleitete Auswahl der Untersuchungseinheiten und erhält statt dessen ein Korpus, das der zu erforschenden Schul- und Lehrpraxis adäquat ist. Die Biographien bewirken eine sehr realistische und plastische Rahmung, bei zuverlässiger Eingrenzung und gleichzeitig hoher Aussagekraft. Aufgrund der biographischen Anschaulichkeit der Virtuellen Schülerbiographien sind zudem positive Vermittlungschancen der angestrebten Forschungsergebnisse zu erwarten, da die Materialauswahl durch die beschriebene Orientierung an der Schulpraxis unmittelbar einleuchtend wirkt und durch die jahrgangstufenübergreifende Reihung erstmals quasi sozialisatorische Effekte der Schulbücher, im Sinne einer Akkumulation von Schul(buch)wissen, in den Horizont der Betrachtung rücken.

Die (Re)Konstruktion der Virtuellen Schülerbiographien (siehe Abbildung 1 auf Seite 49) trägt dem Sachverhalt Rechnung, daß in der Zeit von 1981 bis 1996 zwar immer wieder Schüler/Schülerinnen die Institution Schule entsprechend den dort vorfindbaren Jahrgangstufen durchlaufen haben, allerdings unter Verwendung unterschiedlicher Schulbücher. Unterschiedlich nicht nur in Hinsicht auf ihre Verortung in den jeweiligen Jahrgangstufen (so existieren spezifische Sach- und Sozialkundebücher für die 2., 3., 4., 5./6. bzw. 7.-10. Jahrgangstufen), sondern auch angesichts der Veränderungen der Schulbücher selber über diesen Zeitraum hinweg (neue bzw. überarbeitete Auflagen eines Sozialkundebuches für die 5./6. Jahrgangsstufe erschienen, neue Schulbücher wurden hierfür zugelassen usw.). Diese Vielfalt und Veränderung versucht die o. g. Matrix zu strukturieren, um von ihr ausgehend das Feld zu untersuchender Schulbücher zeitlich-logisch zu erschliessen. Die sich idealtypisch ergebenden Jahreszahlen sollen also jeweils ersetzt werden durch das in einem Jahr und der entsprechenden Stufe am häufigsten verwendete bzw. am häufigsten beschaffte Schulbuch. Hierbei bieten sich zwei Möglichkeiten an, das Zahlenmaterial auszuwerten: *kumulativ* und *absolut*. Beide Verfahren führen zu unterschiedlichen Einsichten. *Kumulativ* heißt, man addiert über den gesamten Zeitraum – in der Regel mehrere Jahre –, den ein Schulbuch im jährlich erscheinenden „Schulbuchkatalog“ geführt wird, dessen jährliche Beschaffungszahlen. So ergibt sich jeweils ein ‚Spitzenreiter‘ im entsprechenden Jahr, eben das Buch, welches seit 1981 bis zum infragestehenden Jahr *insgesamt* am meisten beschafft wurde. Es ist aber auch denkbar, nur die höchste Stückzahl in einem jeweiligen Jahr *unter Absehung* von der beschafften Menge der Vorjahre zu berücksichtigen. In diesem Fall sprechen wir von *absolut*. Über den Zeitraum 1981 bis 1993 könnte beispielsweise ein Schulbuch X zwar kumulativ mit einer Stückzahl von 20.000 der unangefochtene Spitzenreiter sein, jedoch ist unklar, ob mehrere Auflagen desselben Buches als *ein* Buch kumuliert werden dürfen. Denn wie bereits geschildert wurde, können sich verschiedene Auflagen erheblich voneinander unterscheiden. Zweitens überlagert diese Addition Effekte, wie den, daß dieses Buch zwar im Jahr 1993 eine Beschaffungszahl von 20.000 erreichte, allerdings nur mit bspw. 150 *in jenem* Jahr beschafften Exemplaren, während ein im

Jahr 1993 neu erschienenes Buch Y, das aus diesem Grund *kumulativ* gesehen weit zurücklag, mit 2000 Stück „zu Buche schlug“, d. h. *absolut* gesehen im Jahr 1993 das meistbeschaffte war.

Wie zu erkennen ist, existieren versetzt mehrere unterschiedliche Biographien (Biographie 1, 2... 8; sowie Biographie a, b, c... g', h') beginnend im Jahr 1981 bis zum Jahr 1996. Die Biographien a-h' umfassen jeweils einen Zeitraum unter neun Jahren. Dies ist begründet durch die zeitliche Begrenzung des Untersuchungszeitraums (1981-1996). Im Jahr 1981 fanden selbstverständlich in allen Jahrgangsstufen entsprechende Schulbücher Verwendung. Folgt man dem Biographiekonzept, wie es bislang vorgestellt wurde, ergibt sich daraus (qua zeitlicher Beschränkung auf das Jahr 1981 als frühestmöglichem Datum) u. a. auch eine Biographie (hier: Biographie a), die bloß das Jahr 1981 umfaßt. Es existieren weitere, die bspw. nur zwei, drei oder vier Jahre umfassen. Die jeweils vor dem Jahr 1981 durchlaufenen Jahrgangsstufen fehlen dort. Da diese Biographien insofern nicht vollständig sind, wurden sie mit Kleinbuchstaben gekennzeichnet.

- *Horizontal* sind die jeweiligen Jahre zu entnehmen, in denen Schüler der jeweiligen Biographien in der entsprechenden Jahrgangsstufe (Jgst.) waren. Beispiel: Der Virtuelle Schüler bzw. die Virtuelle Schülerin der Biographie 1 war demnach 1981 in der 2. Jahrgangsstufe, 1982 in der 3. Jgst., 1983 in der 4. Jgst. usw. Daran anschließend lassen sich folgende Fragen formulieren: mit welchem am häufigsten verwendeten/beschafften Schulbuch wurde der/die sog. Virtuelle Schüler/in in der Schülerbiographie 2 bspw. in der 3. Jahrgangsstufe konfrontiert? Welches meist verwendete/beschaffte Buch folgte darauf in der 4. Jahrgangsstufe usw.? Damit wird das Augenmerk der Untersuchung auf tatsächlich verwendete Bücher fokussiert. Es ist der Versuch, inhaltliche Ergänzungen bzw. Verweisungszusammenhänge der Bücher untereinander – bezüglich des Themas – über die verschiedenen Jahrgangsstufen hinweg zu erschließen. Virtuell sind die Biographien insofern, als anstelle konkreter Schüler/innen jene konkrete Abfolge der am häufigsten verwendeten/beschafften Schulbücher herangezogen wird. Die jeweiligen Biographien sind somit als historisch-konkrete Abfolge von tatsächlich verwendeten Schulbüchern fassen.

- *Vertikal* lassen sich schließlich die jeweils zugeordneten Bücher je Jahrgangsstufe vergleichen, d. h. biographieübergreifend. Beispiel: Vertikal kann das Buch, das im Jahr 1981 in der 2. Jgst. hauptsächlich verwendet wurde, mit dem Inhalt eines Buches für dieselbe Jahrgangsstufe, welches jedoch aus dem Jahr 1983, 1984 oder auch 1990 stammt, d. h. in diesen Jahren am häufigsten beschafft wurde, verglichen werden. Hier lassen sich Unterschiede in der Art der Themenbehandlung jahrgangstufenspezifisch erschliessen. Es kann insbesondere erforscht werden, inwieweit es zu Veränderungen der Thematisierung im Zeitablauf gekommen ist. Also: gibt es Unterschiede oder Übereinstimmungen bezüglich der Thematisierung von Migranten zwischen dem am häufigsten beschafften/verwendeten Sozialkundebuch für die Jgst. 5/6 aus dem Jahr 1982 und dem für die gleiche Jahrgangsstufe aus dem Jahr 1990 bzw. 1996 und wenn ja, welche?

4. 5. Vom Modell-Leser zum Modell-Schüler

Unter Rückgriff auf Gedanken Umberto Ecos zum sogenannten „Modell-Leser“ (vgl. Eco 1990), versucht das Frankfurter Schulbuchprojekt den Virtuellen Schüler zugleich als *Modell-Schüler* zu begreifen. Hierfür ist zunächst von Wichtigkeit, die Konzeptualisierung des Modell-Lesers in den für diese Verschränkung relevanten Teilbereichen vorzustellen. Diese Vorstellung läßt sich verhältnismäßig kurz fassen, da im ersten Kapitel auf Ecos Modell-Leser bereits genauer eingegangen wurde. Eco betont in seinem Beitrag unter anderem einen besonderen texttheoretischen Aspekt:

„nämlich die Aktivität der Mitarbeit, durch die der Empfänger dazu veranlaßt wird, einem Text das zu entnehmen, was dieser nicht sagt (aber voraussetzt, anspricht, beinhaltet und mit einbezieht), und dabei Leerräume aufzufüllen und das, was sich im Text befindet, mit dem intertextuellen Gewebe zu verknüpfen, aus dem der Text entstanden ist und mit dem er sich wieder verbinden wird.“ (Eco 1990: 5)

In diesem Sinne geht es Eco darum zu untersuchen, „was im Text die Freiheit der Interpretation zugleich reguliert und stimuliert“ (Eco 1990: 5). Nach Eco muß ein Autor sich, um eine eigene Textstrategie vorzubereiten und durchzuführen,

„an eine Reihe von Kompetenzen [...] wenden, welche den Ausdrücken, derer er sich bedient, Inhalte zuweisen. Er muß dabei voraussetzen, daß die Gesamtheit von Kompetenzen, auf die er sich bezieht, dieselbe ist, auf die sich auch der Leser beziehen wird. Allerdings wird er einen Modell-Leser voraussetzen, der in der Lage ist, an der Aktualisierung des Textes so mitzuwirken, wie es sich der Autor gedacht hat.“ (Eco 1990: 67)

Da wir im Falle der Diskursform Schulbuch dessen potentielle Leser als Schüler auffassen dürfen, kann man also statt vom Modell-Leser – diskursformadäquat – vom *Modell-Schüler* sprechen.

Die angesprochene Regulierung und Stimulierung der Interpretation läßt sich als textlich gegebener *Bedeutungskorridor* fassen, der dem potentiellen Leser, d. h. Schüler (s)einen thematischen Bezugsrahmen vorgibt (somit *reguliert*). In jenem Bezugsrahmen herrscht indes relative Interpretationsfreiheit (somit *stimuliert*). Inwieweit das stimulierende Moment konkret ausgestaltet wird, wäre über Studien die Wirkungsforschungs-orientiert arbeiten zu ermitteln. Das Frankfurter Schulbuchprojekt ist demgegenüber maßgeblich daran interessiert, die jene Interpretationsfreiheit vorstrukturierende Regulierung nachzuzeichnen. Mit anderen Worten: es geht um den Versuch, die vorherrschenden Thematisierungsweisen, die diesen Rahmen setzen, aufzufinden, zu analysieren und zu kritisieren. In jenem regulierenden Verhältnis sind dennoch zugleich positiv zu deutende Potentiale angelegt. Da jene Thematisierungsweisen den Interpretationsrahmen entscheidend vorstrukturieren, läßt sich umgekehrt fragen, inwieweit Thematisierungsweisen möglich sind, die über eine *interpretatorische Minder-Regulierung* Schulbuch-Lesarten denkbar machen, welche jenseits der ansonsten provozierten Unterordnung der Lese-Subjekte unter die bekannten kulturellen Identitätskonzeptionen „deutsche Schüler“ und „ausländische Mitschüler“ liegen.

Die Ermittlung der empirischen Ausschöpfung – nicht länger durch die Modell-Lesern, sondern sich hierüber herstellender konkreter Lesesubjekte, d. h. konkreter Schülern – bleibt, wie bereits angesprochen, Arbeiten vorbehalten, die sich der Wirkungsforschung widmen. Allerdings soll ein hierfür besonders wichtiger Aspekt, der zudem aus der Funktion des Systems Schule erwächst, an dieser Stelle zur Sprache kommen: Nach Eco ist für das Verstehen eines Textes „über die sprachliche Kompetenz hinaus eine veränderliche situationelle Kompetenz erforderlich, eine Fähigkeit, Präsuppositionen durchlaufen zu lassen, Idiosynkrasien zu unterdrücken etc.“ (Eco 1990: 65). Des Weiteren: „Ein Text will, daß ihm jemand dazu verhilft zu funktionieren.“ (Eco 1990: 64)

Verstehen wir nun Schule nicht bloß als räumliche Verdichtung von Modell-Schülern, sondern als den sozialen Ort, an dem unter (Lehrer)Anleitung, eben jene enzyklopädischen Präsuppositionen im Sinne von ‚ewigen Wahrheiten‘, ‚objektiviertem Mehrheitswissen‘ gelehrt und zugleich *erlernt* werden sollen, erweist Schule sich als paradoxer Praxiszusammenhang, als Ort, an dem jene Kompetenzen sowohl vorausgesetzt als auch vermittelt werden. Im Anschluß an Eco (1990) wäre also ebenfalls ein Schulbuch-Text mit „Leerstellen durchsetzt, mit Zwischenräumen, die ausgefüllt werden müssen; und wer den Text sendet, geht davon aus, daß jene auch ausgefüllt werden.“ (Eco 1990: 63) Dies birgt allerdings auch Potentiale ‚positiver Dysfunktionalität‘, da die vermittelten Fremdbilder mangels der enzyklopädischen Kompetenzen der Schüler möglicherweise nicht zwingend so „ausgefüllt“ werden, wie es die Autoren für ihre Modell-Leser, die Schulbuchautoren für ihre Modell-Schüler, vorgesehen haben. Hier erweist sich der Sachverhalt, daß Schüler noch nicht vollständig sozialisiert sind, als Voraussetzung dafür, eben nicht umstandslos den präsentierten Fremdbildern zu erliegen.

Dieser positive Aspekt gibt allerdings keinen Anlaß zu vorschnellem Optimismus. Zugleich relativiert der von uns favorisierte Status des Schulbuches als eines wichtigen, aber doch nur neben anderen verwendeten Mediums das beschriebene positive Potential. Hier ist Diskursen in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen bzw. anderen Sozialisationsinstanzen Tribut zu zollen. Diese erfüllen eine flankierend regulierende Funktion, die kraft diskursiv-medialer Redundanzen den Bedeutungskorridor „von außen“ begrenzt und zusätzlich absichert. Schließlich gilt es noch in Rechnung zu stellen, daß gerade dem Schulbuch in Gestalt des Lehrers ein Co-Leser beigelegt ist, der den Schülern und Schülerinnen vor dem Hintergrund seiner vergleichsweise komplett ausgeprägten enzyklopädischen Kompetenzen und seines Lehr- und Erziehungsauftrages ‚unterstützend‘ bestimmte Interpretationshinweise gibt. Dieser Sachverhalte verdeutlicht einmal mehr, warum bei der Analyse des Schulbuchdiskurses anderen Diskursen, jenseits der Diskursform Schulbuch, entsprechende Aufmerksamkeit beizumessen ist.

5. Diskurstheorie und Diskursanalyse

5. 1. Der diskursanalytische Ansatz am Beispiel der Migrantendarstellung

Vor der Analyse zweier Schulbuchseiten und der detaillierten Beschreibung, wie der Korpus anhand der diskursformeigenen Strukturierung des Schulbuchs bestimmt wird, sollen einige zentrale Begriffe des methodischen Instrumentariums und des theoretischen Rahmens erläutert werden. Unterschieden werden, wie in Teil 1 bereits angedeutet, die Diskursanalyse von der *Diskurstheorie* als der sozialtheoretische Teil, in dem Fragen der Subjektkonstitution, der Funktion von Diskursen in unterschiedlichen Praxisformen, der grundlegenden Beziehung von Wissen und Macht usw. nachgegangen wird. Die *Diskursanalyse* hingegen als die methodisch-methodologische Seite der Diskurstheorie widmet sich der Konzeptualisierung und Operationalisierung der für einen Gegenstandsbereich relevanten Forschungsfragen – wie etwa: Mit welchem analytischen Instrumentarium kann die Darstellung von Migranten in deutschen Sach- und Sozialkundebüchern unter diskurstheoretischen Vorzeichen untersucht werden¹?

Unter *Diskurs* wird ein thematisch gebundener Diskurs (z. B. „Migrantendiskurs“) verstanden, der in unterschiedlichen *Diskursformen* (Schulbuch, Fernsehnachrichten, Zeitungen usw.) und in verschiedenen *sozialen Bereichen* (Ökonomie, Politik, Bildung) und spezifischen *Praxisformen* (Schule/Unterricht, eine Nachrichtensendung) unterschiedlich auftaucht. Der Sinn dieser Differenzierung liegt darin, daß ein- und derselbe thematische Diskurs durch verschiedene soziale Bereiche hindurch verfolgt und in unterschiedlichen Praxis- und Diskursformen auf seine Funktionen, Brüche, heterogenen Formen usw. hin beobachtet und analysiert werden kann. Zur näheren Bestimmung des Thematischen eines Diskurses kann man grob vier Punkte unterscheiden: 1) Selbstdeklarierte ‚Inhalte‘ und Vereindeutigungsstrategien (dominante Selbstzuschreibung), 2) die wesentliche Grunddifferenz, 3) die räumlich-zeitliche und kausale Verknüpfung der Elemente und Aussagen, 4) die Art und Auftauchenshäufigkeit rekursiver Elemente. Erst eine solche Unterscheidung von *thematisch gebundenem Diskurs*, *Diskursformen*, *Institutionen und sozialen Bereichen*, sowie *Akteuren und Praxisformen* ermöglicht es, theoretisch einen Diskursvergleich zu begründen².

¹ Zur Abgrenzung gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Verfahren vgl. Hitzler/Honer 1997 und darin besonders Keller S. 309-334 zur Diskursanalyse.

² Diese Unterscheidungen sind bei Vertretern der Diskursanalyse nicht selbstverständlich. Vielmehr werden die unterschiedlichen Diskursformen, Praxisbereiche und sozialen Bereiche gleichermaßen unter „Diskurs“ (z. B. Mediendiskurs, Politikdiskurs, Alltagsdiskurs usw.) subsumiert, so daß es zu paradoxen Redeweisen

Die hier konzipierte Diskursanalyse verfolgt zunächst die Beschreibung und Analyse semantischer Strukturen, Verknüpfungen usw., um Aussagen über die *Subjektposition*, die sich aus einer Vielzahl von Differenzen, Präsuppositionen, unthematisierte Prämissen usw. herleitet, machen zu können. In einem weiteren Schritt kann dann auf eine mögliche Praxis bzw. Praxisform (z. B. Unterricht) geschlossen werden, um Hypothesen über mögliche Effekte in einer *potentiellen Praxis* aufstellen zu können. Bezogen auf das Schulbuch heißt das: Wenn deutsche und nicht-deutsche Schülerinnen in den Schulbuchttexten aufgrund ihrer je eigenen Kultur differentialistisch positioniert werden („wir“ und „sie“), so wird *logisch* eine entsprechende soziale Situation im Unterricht als mögliche Praxis strukturiert, die aber *empirisch* ganz anders aussehen kann. Den Akteuren bleibt die Möglichkeit der Kritik an bzw. Verweigerung der zugewiesenen Position. Aussagen über den Diskurs sind zu unterscheiden von denen über Praxisformen, in welchen eine Vielzahl von möglichen Positionierungen innerhalb von Diskursen denkbar ist. Die Subjektposition stellt ein Konstrukt dar, um Zuweisungsstrukturen, Subjektrelationierungen als mögliche Identifikationsprozesse in einer spezifischen Praxisform theoretisch zu konzeptualisieren.

Einige für die Diskursanalyse sich ergebenden Eckpunkte sollen hier in Kurzform festgehalten werden (vgl. auch Kapitel 1):

- 1) Plausibilisierung der verwendeten Kategorien durch Kriterien und definitonische Abgrenzungen.
- 2) Forscherinnen sind qua Vorwissen stets ein Teil der Diskurse, die sie untersuchen, so daß die Zirkelstrukturen des Erkennens und Verstehens nur zu reflektieren, nicht aber ‚aufzulösen‘ sind. Eine ‚exzentrische Positionalität‘ (Plessner) des Forschungsobjekts hinsichtlich des Diskurses ist nicht möglich, was bedeutet, daß es keinen absoluten Nullpunkt der Interpretation gibt, von dem aus die Analyse zu starten wäre. Insofern bleibt auch die Diskursanalyse im Bereich der hermeneutischen Verfahren. Darüber hinaus ist jede Art der thematischen Auswahl beobachtungsabhängig.
- 3) Diskurse als materialisierte Sprach-, Sprech- und Zeichenpraxis bilden die empirische Grundlage der Diskursanalyse. Von ihnen wird bei der Analyse primär ausgegangen, demgegenüber Kategorien wie ‚Intentionen‘, ‚Bewußtsein‘, ‚Strukturen‘, ‚Praxis‘, ‚Kultur‘ usw. Konstruktionen zweiter Ordnung³ darstellen.

wie „der Migrantendiskurs im Politikdiskurs des Mediendiskurses“ kommen kann. Funktionen von Diskursen in unterschiedlichen Bereichen können aber nur bestimmt werden, wenn diese analytisch unterschieden werden. So macht es Sinn, vom Migrantendiskurs im Bildungs- bzw. Schulbereich in der Praxisform Unterricht zu sprechen, und davon, daß es sich um die Diskursform „Schulbuch“ handelt (vgl. Keller 1997: 326).

³ Die Unterscheidung von 1. und 2. Ordnung ist selbst eine analytische und angesichts der Komplexität sozialer Praxisformen notwendig ‚unterkomplex‘. Unter semiotischen Gesichtspunkten können alleine durch die Differenzierung der verschiedenen Zeichentypen weitere Unterschiede gemacht werden. So betrachten Berger/Luckmann die Schrift allgemein als ein „Zeichensystem zweiter Ordnung“ (1994: 39), die das „hier und jetzt“ überwinden könne – die vermittelnde Funktion und die „Ablösbarkeit der Sprache“ von den direkten raum-zeitlich- subjektformigen Zusammenhängen begründet diese Unterscheidung.

-
- 4) Diskurs und Wissen⁴ sind zwei Seiten einer Medaille insofern, als Wissen im Sinne von sozialem Wissen nur ‚diskursförmig‘ auftritt und Diskurse das dominante und hegemoniale Wissen einer Sprach- und Sprechgemeinschaft repräsentieren. Daher wird bei der Diskursanalyse zugleich soziales Wissen analysiert, insofern es anerkanntes, selektives, handlungsanleitendes und hegemoniales ‚Praxiswissen‘ darstellt. Gegenüber systemtheoretischen und radikal konstruktivistischen Annahmen der autopoetischen Geschlossenheit von psychischen und sozialen Systemen bzw. der strikten Trennung von Bewußtsein und Kommunikation wird hier ein Wissensbegriff unterstellt, der zwischen Subjekten und sozialen Diskurspraxen vermittelt. S. J. Schmidt macht im Zusammenhang mit dem konstruktivistischen Ansatz darauf aufmerksam, daß „Kognition und Kommunikation (...) durch Medienangebote im gemeinsamen Rückgriff auf symbolische Ordnungen der Kultur“ vermittelt werden (1995: 275) und daß zum anderen „in hermeneutischen Prozessen ein oft übersehener Machtfaktor zum tragen“ komme, der sich darin zeige, wer in welchen Situationen attestieren könne/dürfe, „er habe den Text ‚richtig verstanden““⁵ (ebd.: 277).
- 5) *Sinn* wird in der Diskursanalyse als soziales Ereignis gefaßt, der stets in spezifischen Praxisformen, sozialen Bereichen, Institutionen usw. erzeugt und reproduziert wird. Signifikanten liegen in verketteter Form vor und sind durch die Differenzen virtuell/aktuell (in praesentia/in absentia), verknüpfbar/nicht-verknüpfbar (Similarität/Kontiguität) und digital/analog beschreibbar. Nicht die Subjekte stellen Sinn auf intersubjektiver Ebene her, sondern sie positionieren sich in Diskursen, die ihnen vorgängig sind. Da es eine Vielzahl möglicher Positionierungen gibt, scheinen die Selbst- und Fremdreferenzen als Vorgänge der Identitätsfindung zu unterliegen, obwohl sie nur auf rekursiven Prozessen diskursiver Praxen beruhen – sprich, Effekte darstellen. Zustimmung oder Ablehnung sind nicht die sprachliche Artikulation eines individuellen Willens, sondern bilden stets schon eine mitlaufende Unterscheidungen von Diskursen, wodurch sich das Aussagesubjekt als zustimmendes oder ablehnendes positioniert. Im Unterschied zur symbolisch-interaktionistischen Ausrichtung wird hier eine an Foucault orientierte Diskursanalyse konzipiert. Im Anschluß an Foucault kann man davon ausgehen, daß Macht kein Sekundäreffekt eines im sozialen Raum gleichsam frei floatierenden Wissens darstellt, auf das verschiedene Akteure unterschiedlich zurückgreifen könnten, sondern daß Wissen immer ‚vermachtet‘ ist, Diskurse bestimmten Diskursregeln unterliegen und daher eine konstituierende Funktion für die Subjekte (Subjektposition, mögliche Sprecher) hat. Die Objektivationen und institutionalisierten Wissenformen selbst stellen Resultate dieses angenommenen Wissen-Macht- Komplexes dar, jenseits dessen es keinen macht-

⁴ Zur Vielförmigkeit von Wissen und welche Rolle diese in der Erziehungswissenschaft spielt vgl. Radtke (1996b), hier besonders S. 70-89.

⁵ Hierbei spielen die Monosemierungsstrategien in Schulbüchern als auch der Lehrer als stets mitgedachter ‚Vereindeutiger‘ von Wissen (als ‚Vermittler‘) eine zentrale Rolle.

unabhängigen Status oder ‚neutralen Blick auf die Welt‘ gibt. Wenn davon ausgegangen wird, daß soziales Wissen diskursiv strukturiert ist, dann wird ein doppelter Aspekt deutlich. Einmal wird auf die Sprach- bzw. Zeichenförmigkeit von Wissen im weitesten Sinne hingewiesen als auch auf die Tatsache, daß es als diskursives Wissen in spezifischen Praxisformen (re)produziert wird, die sich historisch ändern können, in denen stets aufs Neue Ein- und Ausschlußmechanismen (Sprecherposition, Relevanz) wirksam werden. Entsprechend kann eine analytische Unterscheidung folgender Art für den Begriff des *Diskurses* getroffen werden:

Wenn von *Diskurs* die Rede ist, dann ist eine nach thematischer Ausrichtung aus typischen Elementen spezifisch verknüpfte Zeichen- oder Signifikantenkette gemeint (schriftliche und mündliche ‚Texte‘, Bilder, Graphiken, körpersprachliche Aspekte usw.). Die Struktur entspricht weniger der einer linearen Kette als einem Netz aus komplexen Anknüpfungen und Verknüpfungsmöglichkeiten. Der sprachliche Text stellt eine spezifische Organisationsform und Erscheinungsweise des Diskurses dar, in welchem intra- und interdiskursive Elemente spezifisch verkoppelt werden. In dem Sinne setzt sich der Diskurs aus einem ‚Mix‘ an heterogenen Elementen zusammen, was für die konkrete Diskursanalyse die Schwierigkeit mit sich bringt, ein ‚einheitliches‘ Thema oder einen kohärenten thematischen Strang auszumachen. Es gibt ihn nicht im Sinne von ‚Reinheit‘, d. h. mit hundertprozentiger Trennschärfe herauszufilternden eindeutigen semantischen Elementen. Darum bezieht der Begriff des ‚Typischen‘ durchaus thematisch scheinbar heterogene Elemente mit ein.

Aus diesem Definitionsversuch wird ersichtlich, daß der *Diskurs* eine Frage der diskursanalytischen Rekonstruktion ist, indem er als thematisch-typischer aus einem Gewimmel von Texten herauspräpariert wird. Dies schließt allerdings nicht die Redeweise von „Migrantendiskurs“ aus, ohne eine diskursanalytische Rekonstruktion vorgenommen zu haben, wenn man sich dabei auf die typischen semantischen Elemente im Sinne einer spezifischen Konfiguration bezieht. Texte, Bilder, Graphiken bilden quasi die *Erscheinungsform* von Diskursen. Daher stellt die Verwendung des Diskursbegriffs mit den entsprechenden Implikationen (intra- und interdiskursive⁶ Verknüpfungen, Subjektpositionen) zunächst eine Abstraktion vom empirisch vorliegenden Materials (Texte usw.) dar. Damit ist die Frage verbunden, wie Diskurse eine subjektkonstituierende Wirkung entfalten können, insofern von ihnen nur als Abstraktionen die Rede ist. Dies ist zum einen dem Status des Diskursbegriffs als analytischer Kategorie geschuldet, durch den eine spezifische semantische Konfiguration nominal bezeichnet wird, die erst am Ende des Analyseprozesses sichtbar wird, von der aber zum anderen aufgrund der Diskurstheorie angenommen wird, daß *sie* es ist, die spezifische Wirkungen in der sozia-

⁶ Der Unterschied zwischen intertextuellen und interdiskursiven Bezügen liegt darin, daß ein konkreter Text mehr Bezüge zeigen kann, als ein analytisch interessierender Diskurs mit Blick auf die typischen Verknüpfungen normalerweise aufweist.

len Praxis entfaltet – wie die subjektkonstituierende qua identifikatorischer Anrufungsprozesse in den konkreten diskursiven Praxen. Insofern strukturieren Diskurse soziale Praxis, da erst die text- und sprachförmige Organisation, Koordination und Konstruktion von Gesellschaft Sinn zum sozialen Ereignis macht und eine „sinnvolle“ soziale Praxis ermöglicht. Inhärente Momente dieser Praxis sind unter anderem Wissen, Handlung, Institutionen, Macht usw., die konstitutive Elemente darstellen.

Diskurs bezeichnet eine wesentlich durch bestimmte Wissensformen determinierte soziale Praxis, denn: „Es gibt kein Wissen ohne definierte diskursive Praxis; und jede diskursive Praxis kann durch das Wissen bestimmt werden, das sie formiert“ (Foucault 1995: 260). Das deutlichste Zeichen für eine diskursive Praxis, wenn man wie im Falle der Geschichtswissenschaft nur Texte vorliegen hat, ist die Regelmäßigkeit, mit der gleiche oder ähnliche Aussagen auftreten⁷. Dies kann auch der Fall sein, wenn die eindeutige Zuordnung zu einer Disziplin fehlt, was Foucault für die frühe Psychiatrie feststellt: „Es war jedoch trotz des Fehlens jeglicher etablierten Disziplin eine diskursive Praxis am Werk, die ihre Regelmäßigkeit und ihre Konsistenz hatte“ (1995: 255). Wichtig ist dabei die Erkenntnis, daß die diskursive Praxis ihre ‚Spuren‘ im Diskurs als der sprachlich-bildlich materialisierten Seite hinterläßt, von der aus dann ein Begriff möglicher Praxis rekonstruiert werden kann. U. Maas (1984) greift bei seiner Form der Diskursanalyse auf den sozialgeschichtlichen Kontext zurück, der selbst textförmig ist und der Interpretation bedarf. Eine Alternative dazu böte ein Strukturmodell sozialer Praxis, das auf einer abstrakten Ebene deren notwendige Elemente beschreibt wie etwa: Akteursrelationen, Machtverhältnisse, Kommunikationsformen, institutionelle Rahmung usw., ohne die Kontingenz von Praxis selbst aus dem Auge zu verlieren.

Im Rahmen der Schulbuchanalyse kann aus den vorliegenden Diskurs(en) in Form von Texten, Bildern usw. auf eine *potentielle Praxis* geschlossen werden, bei welcher der Begriff der Subjektposition einen zentralen Stellenwert einnimmt, da Diskurse, insofern sie Teil einer bestimmten Praxis sind, stets Anrufungsprozesse in Gang setzen. Das auf diese Art diskursiv strukturierte soziale Wissen zeitigt insofern immer Machteffekte, als es Subjekten eine Position zuweist, bestimmte aus- und andere einschließt.

Für das Schulbuch und die Analyse des Migrantendiskurses bedeutet dies folgendes: Das Schulbuch als ein Reservoir für vielfach gefiltertes, geprüftes und kontrolliertes Wissen stellt geradezu den Idealfall einer Diskursform dar, in der sich soziale Macht in Form ‚objektiven Wissens‘ und ‚(ewiger) Wahrheit(en)‘ artikuliert. Auf verschiedene Wissensformen (explizit/implizit) wurde schon hingewiesen, ferner darauf, daß das in Diskursen auftretende Wissen mit Prozessen von Inklusion/Exklusion verbunden ist. Letzteres ist ein wesentliches Indiz für Macht oder Hegemonie und kann Mithilfe des Konzepts der Subjektposition für eine

⁷ Von da aus begründet sich auch das Ziel der Diskursanalyse als die Suche nach dem Typischen eines Diskurses.

Analyse sozialer Macht auf eine mögliche diskursive Praxis hin erweitert werden, da diese stets mit Identitätsbildungsprozessen (z. B. Unterricht) verknüpft ist. Schließlich wurde die Relevanz des Konzepts des Interdiskurses bzw. der Intertextualität für das Schulbuch als Teil einer medialen Verkettung herausgestellt. Erst dadurch ergibt sich theoretisch die notwendige begriffliche Komplexität, um die Verknüpfungen unterschiedlicher thematischer Diskurse in unterschiedlichen sozialen Bereichen oder Diskursformen zu untersuchen (Medien, Schulbuch).

Das methodische Vorgehen richtet sich an folgenden grundlegenden Schritten aus:

- Mithilfe der Bildung eines *semantischen Feldes* werden die interessierenden Texte eines Diskurses identifiziert. Die Forscher sind, wie bereits angesprochen, stets schon Teil der Diskurse, die sie untersuchen, so daß das (Vor)Wissen genutzt werden kann, um assoziativ das semantische Netz zu bilden, welches idealtypisch zunächst den interessierenden Diskurs repräsentiert. Die Funktion des semantischen Feldes besteht darin, auf assoziativem Wege den thematischen Schnitt, der ins Diskursuniversum gelegt wird, zu realisieren, um die infragekommenden Textteile zu sichten. Dabei hängt es von der Art der Fragestellung und des Gegenstandes ab, ob weitere Mittel zur Bestimmung und thematischen Eingrenzung des Materials herangezogen werden. So wurde zum Zweck der Korpuserstellung bzw. Materialreduktion im Schulbuchprojekt die Figur des „Virtuellen Schülers“ einführt, die ein formales und quantitatives Kriterium darstellt und innerhalb des Projekts der gezielten Materialauswahl dient, aber für die weitere inhaltliche Diskursanalyse keine Bedeutung hat. Die Figur ergibt sich quasi aus dem institutionellen Rahmen (Schule, Praxisform Unterricht), innerhalb dessen das Schulbuch seine Funktion und Relevanz hat. Sind die aufgrund ihrer Verbreitung ausgewählten Bücher bestimmt, werden Mithilfe des semantischen Feldes die infragekommenden Texte, Bilder und Graphiken semantisch ermittelt, wobei das Feld offen gehalten wird und aufgrund von Pretests etwa ergänzt werden kann⁸. Die Disparatheit der semantischen Elemente, welche die scheinbare thematische Kohärenz eines Diskurses ausmacht, kann durch ein solches assoziatives und anhand von Stichproben gleichzeitig auch empirisch ausgerichtetes Suchverfahren eingefangen werden. Das Forschensubjekt ist ‚im Gegenstand insofern enthalten‘, als bei der Diskursanalyse immer Wissen auf Wissen trifft und keine semantisch-diskursive Struktur aufgrund eines wie auch immer angenommenen künstlich herausgesiebten ‚Nichtwissens‘ analysiert werden kann. Das Forschensubjekt legt quasi einen thematischen Schnitt durchs Diskursuniversum, ohne den nichts ‚sichtbar‘ werden würde.

⁸ Auf diese Art findet auch eine gewisse Relativierung des von den Forschern eingebrachten Wissen statt, von dem zunächst einmal die Erstellung des semantischen Feldes abhängig ist. Es gilt im weiteren, sich vom Material, das beispielsweise als Stichprobe vorliegt, quasi „belehren“ zu lassen und semantische Elemente, die bisher noch nicht im semantischen Feld aufgeführt sind, aufzunehmen. Damit ist natürlich nichts über die Qualität der Verknüpfungen ausgesagt, die schließlich Gegenstand der Analyse sind.

- Jeder Diskurs hat eine formale Seite, die von anderen Formen unterschieden werden kann. Die Bestimmung der *Diskursform* (z. B. Schulbuch) gibt zum einen schon Auskunft über die Funktion, welche die Form des Diskurses in einer bestimmten Praxisform (Unterricht) haben kann und stellt auf diese Art schon einen Zusammenhang zur entsprechenden Praxis her, in welcher der zu untersuchende Diskurs auftritt. Darüber hinaus kann von da aus die *diskursformeigene Strukturierung* bestimmt werden, wie sie beispielsweise im Schulbuch in Form des Inhalts- und Stichwortverzeichnisses vorliegt, nach der das repräsentierte Wissen schon immer vorsortiert und nach spezifischen Relevanzkriterien geordnet ist.

- Die formalen oder auch medialen Aspekte eines Diskurses werden zunächst einer eigenen Analyse, der *medialen oder formalen Diskursanalyse* (= FDA), unterzogen, die sich z. B. für eine Schulbuchseite nach folgenden Kriterien untersuchen lassen: quantitatives Text-Bild-Graphik-Verhältnis, symmetrische oder asymmetrische Ordnungsmuster, typographische Elemente (Schriftgröße, Schriftart usw.), Positionierung (oben-unten, links-rechts, zentral-peripher usw.). Berücksichtigt wird dabei die diskursformeigene Struktur des Schulbuchs, d. h. die Kriterien der Relevanz, Markanz, die Orte des Auftauchens (Plazierung und Positionierung). Auf diese Art erhält man *Fragmente*, die sich lediglich aufgrund der formalen Kriterien aus dem Material quasi ‚von selbst‘ ergeben. Diese können dann unter Zuhilfenahme inhaltlicher Kriterien zu *Dokumenten* neu geordnet werden, die dann zunächst die Grundlage der *inhaltlichen Diskursanalyse* (= IDA) bilden. Wesentlich werden dann drei Dimensionen unterschieden, nach der eine Diskursanalyse durchgeführt werden kann: *Intradiskursive Relationen* (selbstdeklarierte Themen, Kohäsion und Kohärenz, Isotopien, Eingangssequenzen, kommunikative Funktion, Argumentation), *interdiskursive Relationen* (Tropen⁹, Kollektivsymbole, Topoi¹⁰, Präsuppositionen), *Subjektpositionen* (Diskursinstanzen, Differenzen, Topoi, Modi, Präsuppositionen).

Die analytische Unterscheidung von formaler und inhaltlicher Diskursanalyse und die Orientierung an den formalen Elementen eines Diskurses hat zwei Gründe: a) Das sogenannte ‚Design‘ eines Schulbuchs, d. h. die Formen und Arten der Visualisierungen bilden keine ‚sekundären Merkmale‘, sondern stellen bedeutungskonstituierende Faktoren dar, worauf im Bereich der Schulbücher vor allem van Leeuwen/Kress mit ihrer „Critical Layout Analysis“ (1995) hingewiesen haben; b) über die systematische Analyse der medialen Seite des Diskurses, d. h. seiner Formelemente kann ganz forschungspragmatisch eine voreilige Interpretation der inhaltlichen Seite vermieden werden, die stets im Zusammenhang mit der

⁹ Mit Tropen werden in der Rhetorik Substitutionsfiguren bezeichnet, die einen ‚eigentlichen‘ gegen einen ‚uneigentlichen‘ Ausdruck austauschbar machen (z. B. Metapher, Metonymie).

¹⁰ Unter Topoi werden allgemeine Plätze der Argumentation verstanden. Eco (1972) weitet die Bedeutung dahingehend aus, als er darunter typische kulturelle Denk- und Wahrnehmungsmuster erblickt, die vorreflexiv die Alltagssemiotik bestimmen. Es handelt sich um eine Form spontanen Wissens und Erkennens typischer Elemente eines Diskurses, dessen wesentliches Charakteristikum darin besteht, daß Prämissen darin eingehen, die als unthematisiertes Vorwissen vorliegen.

Funktion des formal-medialen Diskursrahmens steht. Gerade am Beispiel des Schulbuchs läßt sich gut zeigen, daß die formale Erscheinungsweise eines Diskurses nichts Natürliches ist, was in herkömmlichen Analysen oft untergeht, sondern zumeist das Ergebnis eines komplexen Produktionsprozesses (Schulbuchproduktion), in dem nach spezifischen Kriterien, Prinzipien (Didaktik) und Zielsetzungen Entscheidungen für eine Präsentationsform (und gegen andere) getroffen wurden. Der theoretische Rahmen, innerhalb dessen diese Art der Diskursanalyse konzeptualisiert wurde, geht auf den Strukturalismus und die Semiotik zurück. Da eine Schulbuchseite eine komplexe Montage aus Text-, Bild- und Graphikelementen darstellt, lag eine zeichentheoretische Orientierung nahe, die es ermöglicht, mit dem gleichen analytischen Instrumentarium die analogen und digitalen Teile zu analysieren. Wie bereits oben erwähnt, gehören auch die Argumentationsanalyse (Toulmin), das linguistische Konzept der Präsuppositionen, die strukturalistischen Operationen (Permutation, Reduktion, Expansion, Substitution), Differenzanalyse (semiotisches Viereck nach Greimas), Bildanalyse nach Barthes (1990: 28-46) und Eco (1972: 272 ff.) dazu.

5. 2. Korpuserschließung und Vorbereitung der Materialanalyse

Von der Diskursformbestimmung über die Virtuelle Schülerbiographie zum konkreten Schulbuch in zwei Beispielen

Der im Kapitel 4 entwickelte Korpus-Zugang über die Virtuellen Schülerbiographien und die im Anschluß daran vorgestellte Untersuchungsmethode der Diskursanalyse können nun beispielhaft zusammengeführt werden. Es wird veranschaulicht, wie Schulbücher in das Korpus gelangen und die zu untersuchenden Einheiten erschlossen werden. Dies beinhaltet ebenso deren Zerlegung in weitere, kleinere (Unter-) Einheiten, welche dann mittels der Inhaltlichen Diskursanalyse eingehend analysiert werden (siehe hierzu und ebenso zur formalen Diskursanalyse die Beispielanalysen im Kapitel 5.3.).

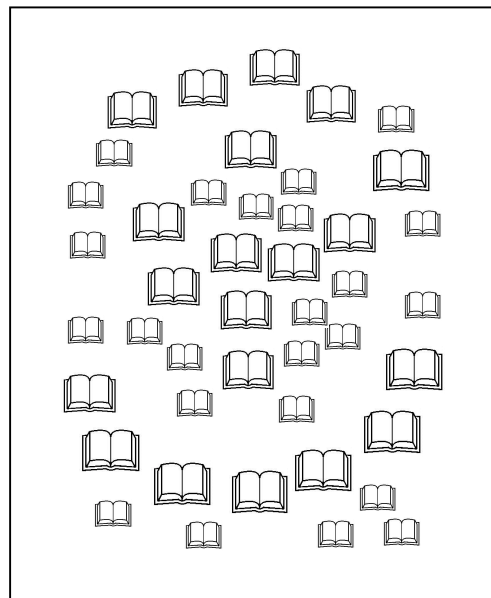


Abbildung 2

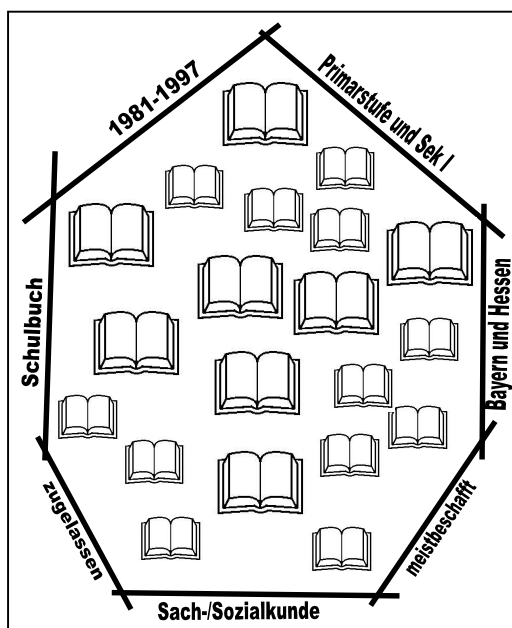


Abbildung 3

Im folgenden wird die Erschließung von jeweils einer Seite aus zwei verschiedenen Schulbüchern vorgeführt. Die Untersuchungseinheiten, die nachfolgend Gegenstand der Ausführungen sind, dokumentieren jeweils eine der beiden im Kapitel 4 vorgestellten Zugangsweisen: einmal den Zugang über einen aktuellen Schulbuchkatalog (Beispiel 1) sowie den möglichen Zugang über die Virtuelle Schülerbiographie (Beispiel 2). Für beide gelten zunächst jedoch gleichermaßen die mehrdimensionalen Restriktionen, denn beide gehören zum selben Korpus.

Abbildung 2 soll die Gesamtheit aller durch die Wahl der Diskursform „Schulbuch“ potentiell in Frage kommenden Untersuchungseinheiten ver-

sinnbildlichen. Sie umfaßt somit die Menge aller Bücher, die die zeitlichen, sachlichen und räumlichen Kriterien erfüllen. Wobei nicht versucht wird, diese Menge zu quantifizieren. Vielmehr wird durch Präzisierung der Forschungsfragen eine zahlenmäßig unspezifische Reduzierung, d. h. Korpusfestlegung nach dem Ausschlußprinzip vorgenommen.

Es wird deutlich, daß unter Verwendung der mehrdimensionalen Restriktionen aus der Gesamtheit ein überschaubares Korpus erwächst (siehe Abbildung 3). Allerdings stellt dieser Auswahlvorgang nur einen ersten Schritt dar. Das solcherart festgelegte Korpus wird in einem zweiten Schritt weiter erschlossen. Der Zugriff erfolgt entweder über die Schulbuchkataloge des Jahres 1997 oder mittels des Konzeptes der Virtuellen Schülerbiographie.

Beispiel 1: TatSache Politik. Band 2

Der nachstehende Ausriß aus dem hessischen Schulbuchkatalog des Jahres 1997 (Abbildung 4) liefert insgesamt neun in der Regel mehrbändige Schulbücher. Da Schulbücher aus dem Erscheinungsjahr 1997 aus Aktualitätsgründen *ohne* Berücksichtigung ihrer rekonstruierten Meistverwendung in die Untersuchung einbezogen werden sollen, sind alle auf dieser Katalogseite aufgeführten Werke zu untersuchen. Nichtsdestotrotz sind sowohl Zuordnung (zum Korpus) als auch Untersuchung nachvollziehbar zu dokumentieren. Wie diese im konkreten Einzelfall vonstatten gehen wird in Beispiel 1 vorgeführt.

Die Katalogseite liefert u. a. einen Hinweis auf das Sozialkundbuch *TatSache Politik. Band 2* (Helbig 1997). Dessen eigentliche Untersuchung beginnt mit der Sichtung und Analyse der Indikatoren *Inhaltsverzeichnis* (Abbildung 5) und *Register* hier: „Sachregister“ (Abbildungen 6 und 7) unter Berücksichtigung des semantischen Feldes zum Thema „Bilder von Fremden“.

Das in Abbildung 5 dokumentierte Inhaltsverzeichnis indiziert für das Kapitel „Lernen und Mitwirken in der Schule“ den Unterpunkt „Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten“ mit einem Verweis auf Buchseite 24 (siehe Kreis). Die Untersuchungsrelevanz ergibt sich aus der Stellung des Kulturbegriffs im semantischen Feld, das dem Migrationsdiskurs zugerechnet werden kann. Der Satz deutet fast schon paradigmatisch an, wie die im Untertitel unseres Forschungsprojektes angesprochenen „Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘“ im (vorliegenden) Schulbuch als „verschiedene Kultur“ artikuliert werden.

Inhaltsverzeichnis	
Lernen und Mitwirken in der Schule	
Sozialkunde – Erfahrungen austauschen	6
Sozialkunde – eine Zukunftsvision	8
Sozialkunde – eine Zukunftsvision	12
Sozialkunde – eine Zukunftsvision	14
Schwierige Entscheidungen – Lernen Konflikte zu lösen	16
Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten	22
Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten	24
Lebensraum Familie	
Planung unter einem Dach	28
Die „Bürgerhäuser“ – Konflikte zwischen den Generationen	30
Arbeitsteilung in der Familie – aber wie?	32
Schwester unter sich	36
Die Luft rauslassen – allein erziehend	38
Arbeitslos – und dann ...	42
Familie – Ort des Vertrauens?	46
Wir vermarkten ein Produkt	
Die „Jans-Text AG“ in Schwierigkeiten	52
Charaktern	54
Formieren uns über den aktuellen Jeans-Markt	58
Formieren uns über die Mode- und Kosmetikmärkte von Kindern und Jugendlichen	60
Wir untersuchen und erproben Methoden der Vermarktung	62
Wir machen Werbung	64
Wir präsentieren unsere (Lehr-)Produkte	66
Einpacken! Auspacken! Auf den Müll damit!	
... Geschichten	70
... Verpackung? Auch ein Wert?	72
... Verpacken landen auf dem Müll	74
... Recycling – eine Lösung?	82
... Müll – vermeiden, verringern, verwerten, entsorgen?	86

Abbildung 5

Sozialkunde und Gesellschaftslehre			
Vorbemerkung: Schulbücher für die Schule für Lernhilfe sind unter "Fächerübergreifender Unterricht" verzeichnet.			
Zugel. i. Jahr	ISBN	Erstausg.	Preis
Sekundarstufe I			
1. Mickel u.a.: Arbeitsbuch: Politik ; Cornelsen			
1990	3-590-11805-9	2	3
1992	3-590-53809-0	2	3
2. Das Politikbuch ; Cornelsen			
1995	3-464-65001-4	2	3
1995	3-464-65003-2	2	3
1995	3-464-65003-0	2	3
3. Politik im Auftrieb ; Diesterweg			
1990	3-425-01651-2	2	3
1990	3-425-01652-0	2	3
1992	3-425-91653-X	2	3
4. Nitzsche: Politik. Lernen und Handeln für heute und morgen ; Diesterweg			
Neubearbeitung			
1994	3-425-01607-5	2	3
1994	3-425-01608-3	2	3
1994	3-425-01609-1	2	3
5. TatSache Politik ; Diesterweg			
1996	3-425-01681-4	2	3
1996	3-425-01682-2	2	3
6. Anstöße ; Klett (Fö. R u. Gy)			
Band 1 (RR2)			
1994	3-12-055100-7	2	3
1994	3-12-057200-4	2	3
1995	3-12-055300-X	2	3
7. Das IGL - Buch ; Klett			
Band 1 (RR1)			
1994	3-12-408710-0	2	3
1995	3-12-408720-8	2	3
1996	3-12-408730-5	2	3
8. Team ; Schöningh			
Band 2 (RR2)			
1996	3-506-23660-1	2	3
9. Sozialkunde ; Schroedel (R u. Gy)			
Band 1			
1994	3-507-10347-8	2	3
1995	3-507-10346-X	2	3

(RR1): Band ist rechtschreibreformiert.
(RR2): Verlag hat zugesichert, daß Band bis Juni 1997 rechtschreibreformiert vorliegen wird.
vgl. Seite 20

Abbildung 4

Die anschließende Lektüre der Sachregisterseite 209 (Abbildung 6) zeigt, daß unter dem Buchstaben A die Kategorie „Ausländer“ aufgeführt wird, sogar mit weiter spezifizierten Unterkategorien bzw. damit in Verbindung zu bringenden Themenbereichen, allerdings *ohne* daß die über das Inhaltsverzeichnis bereits indizierte Seite 24 auftaucht (siehe Kreismarkierung). Daß sie an dieser Stelle nicht erscheint, ist freilich nicht als Beleg mißzuverstehen, Seite 24 nun als irrelevant zu klassifizieren. Vielmehr belegt dieser Sachverhalt, daß das offene semantische Feld in Kombination mit den abgefragten Orten *Inhaltsverzeichnis* und *Register*, in Fällen eines fehlenden Verweises an erwartbarer Stelle (hier: im Register unter dem Begriff „Ausländer“), dennoch einen

Sachregister	
Absatz 52ff.	Clique 95
Abhängigkeit 89, 112f.	Demokratie
Alkohol 106ff., 113f.	– in der Schule 22f.
Alein Erziehende 35, 38ff.	– in der Gemeinde 140f.
Alternative Landwirtschaft 20f.	– direkte 140f.
Anklage 122	– repräsentative 140f., 166
Arbeitsamt 42	– bei Wahlen 179
Arbeitslosengeld 42, 45	Demokratisches Verhalten 17
Arbeitslosenhilfe 42, 45	Demoskopie 173
Arbeitslosenversicherung 42	Deutsche Demokratische Republik (DDR) 4f.
Arbeitslosigkeit 42ff.	Deutscher Bundestag 18f.
Arbeitsplan 7	Direktwahl
Arbeitsteilung	– der Bürgermeisterin/des Bürgermeisters 145
– in der Familie 32ff.	Disko 102ff.
Arbeitsvertrag 42ff., 128, 129ff.	Doppelstaatsbürgerschaft 148f.
Ausländer	Drogen 89ff.
– beirat 147	– legale 112ff.
– in der Gemeinde 140ff.	– illegale 112ff.
– in der Schule	Drogenabhängigkeit 89, 112f.
– und Integration 131, 148	Drogenhandel 115f.
– und kommunales Wahlrecht 146ff.	Drogenpolitik 117f.
– und Kriminallit. 130ff.	Duales System 83ff.
– Wahlverhalten 175	Ecstasy 102ff.
Ausschüsse 144	Eino-Weil-Erdern 20f.
Befragung 177	Erkennung 137
Beobachtung 151	Erststimme 180ff.
Berufstätigkeit der Frau 32	Erziehung 47, 49f.
Bezirke Grundschule 40	Erziehungsurteil 32f., 35
Bewegung der Landlosen 20f.	Fallstudie 152ff.
Brainstorming 7	Familie 28ff.
Brasilien 185ff.	– Arbeitsteilung in der 32ff.
– Geschichte 196f.	Hilfchart 68
– Landwirtschaft 194	Flussdiagramm 68
– Landverteilung 196	Fragebogen 177
– Verschuldung 197	Fragekarten 176
Bundestagswahl 172, 181	Fraktionen 144
Bürgerinitiative 154, 156, 163	Frau
Bürgermeister-Bürgermeisterin 145	– allein erziehende Frauen 38ff.
Bürgermeisterverfassung 142	– Berufstätigkeit der 32ff.
Bürgerversammlung 75, 80f.	

Abbildung 6

Verwendung des Plurals von „Kultur“, also „Kulturen“ handelt. Bereits für Inhaltsverzeichnis und Register, berücksichtigt man beide nicht nur als Indikatoren, sondern als eigene Untersuchungsgegenstände, lassen sich Annahmen des Forschungsprojektes ansatzweise bestätigen. Die Verwendungsweise des Plurals der Kategorie „Kultur“ deutet auf eine ethnologische Verwendungsweise des Begriffs hin. Der Titel des Unterkapitels aus dem Inhaltsverzeichnis („Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammearbeiten“) verdichtet die implizit behauptete Existenz mehrerer Kulturen schließlich explizit zur Existenz *verschiedener* Kulturen. Das Ziel der Lerneinheit ist offenbar nicht, Verschiedenheitskonstruktionen infrage zu stellen, sondern vielmehr der Erwerb

sicheren Zugriff auf infrage kommende Schulbuchseiten garantiert. Die interessierende Seite 24 wird in beiden Fällen erschlossen: Im ungünstigsten Fall finden sich relevante Hinweise bloß an *einem* Ort, d. h. im Inhaltsverzeichnis *oder* im Register. Im besten Fall bekräftigen mehrere Fundstellen an *beiden* Orten deren Auswahl. Wie sich gleich zeigen wird, liefert das Studium des Registers unter Rückgriff auf weitere Begriffe des semantischen Feldes einen erneuten Hinweis auf Seite 24 (Abbildung 7).

Bei der Sichtung mit dem Begriff „Kultur“ ist zunächst festzuhalten, daß das Register diesen Begriff als eigene Kategorie ausweist (siehe Kreismarkierung), was durchaus nicht selbstverständlich ist. Überdies findet sich hierzu nur ein einziger Seitenhinweis und zwar auf die Seiten „24ff.“ (vgl. Helbig 1997: 210). Anzumerken ist, daß es sich um die

Freiarbeit 13	Kommunale Selbstverwaltung 140
Friedensbewegung 29	Kommunalverfassungen 142f.
Gefängnis 133ff.	Konfliktanalyse 159
Gemeinde 136ff.	Konflikte
– und Verkehr 150ff.	– in der Schule 16
Gemeindeordnungen 142f.	– persönliche 16, 18f., 98f.
Gemeindeparlament 144	– zwischen Eltern und Kindern 30f., 96f.
Gemeindeverwaltung 138f.	– unter Geschwistern 36f.
Geschlechterrolle 15	– kommunalpolitische 158ff.
Gewalt	Kulturen 24ff.
– in der Erziehung 47ff.	Landverteilung
– körperliche 47ff.	– in Brasilien 196
– sexuelle 47ff.	– Landwirtschaft 194
Gleichheit 27	Landformen 189, 196
Gluck 94f.	Lebensunterhalt
Gluckshorometer 94	– Hilfe zum 42
Großgrundbesitzer 186ff.	Macht 186ff.
Grundnahrungsmittel 195	Magersicht 88f.
Gruppendruck 60	Magistrat 160, 162f.
Hamburger 182ff.	Magistratsverfassung 142, 158
Häschisch 118	Maribuna 118
Hausarbeit der Männer 35	Marketing 56, 62ff.
Hausfrau 33	Marketing-Mix 62
Hausmann 33	Markt 59
Heim 113f., 117	Marktanalyse 62
Hort 40	Marktforschung 56, 59ff., 62
Intraktionsprüche 98f.	Mehrheitswahlrecht 180
Jugendgefängnis 133ff.	Meinungsforschung 176
Jugendgericht 124, 126f.	Meinungsforschungsinstitut 172
Jugendgerichtsgesetz 124	Meinungsspektrum 33
Jugendrichtshilfe 123	Meinungsumfrage 149, 172
Jugendkriminalität 120ff.	Mind Map 7
Jugendstrafverfahren 124	Mode 60f.
Kaufkraft 61f.	Müll 70ff.
Kindergarten 19f.	– bei 71
Kindergarten 40f.	– deponie 75ff.
Kinderschutzbund 51	– entsorgung 74ff.
Klassengericht 16	– verbrennung 75, 78f.
Klassenordnung 23	Mutterrolle 32
Klassenrat 23	Neue Bundesländer 128, 142
Klassensprecher/Klassensprecherin 23	Norddeutsche Ratsverfassung 142
Kleinbauern 186ff.	Obdiesch 44
	Öko-Zeichen 63
	Ordnungsamt 154

Abbildung 7

der Fähigkeit, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten. Solch eine Zielvorgabe legt eine Interpretation nahe, die Verschiedenheit der Kulturen, der die Menschen angehörig seien, als Ursache ihres Unvermögens zu deuten, zusammenzuarbeiten. Zudem werden „Menschen“ schon in der Überschrift als Repräsentanten je verschiedener Kulturen vorgestellt. In einem angenommenen Naturzustand menschlicher Existenzweise als Angehörige je verschiedener Kulturen könne man nicht zusammenarbeiten, dies müsse erst erlernt werden. Quasilogisch folgt daraus, das nicht die Verschiedenheit, die man auch mit Anderssein übersetzen kann, zu überwinden sei, sondern bloß das daraus resultierende Unvermögen, zusammenzuarbeiten. Was zugleich beinhaltet: nach erfolgreichem Lernen werde man zwar zusammenarbeiten (können), jene Menschen repräsentieren aber auch weiterhin ihre je verschiedene Kultur. Es bleibt zu prüfen, inwieweit dieses Vorergebnis durch die detaillierte Analyse der fraglichen Seiten bestätigt werden kann.

Ziehen wir nun noch einen Verweis auf die Seite 26 unter der Kategorie „Fremdenhass“ (siehe gestrichelte Markierung auf derselben Registerseite) hinzu, läßt sich die Sichtung der Indikatoren *Inhaltsverzeichnis* und *Register* mit dem Ergebnis beenden, daß die Seiten 24ff. in dem Buch „TatSache Politik. Band 2“ mit sehr großer Wahrscheinlichkeit projektrelevante „Bilder von Fremden“ enthalten und einer eingehenden Diskursanalyse zu unterziehen sind.

Die Untersuchung setzt sich fort mit dem Aufsuchen der erschlossenen Seiten 24 ff. (siehe Abbildung 8). Eine oberflächliche Lektüre zeigt, daß es sich um eine

Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten

Eine achte Klasse hat zu dem Thema „Aus Fremden werden Freunde“ ein Projekt (→ S. 55) durchgeführt und dabei die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte bearbeitet:

- Gruppe 1** Unsere ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler erzählen (M1 / M2 / M3)
- Gruppe 2** Ausländerfreundlichkeit und was wir dazu beitragen können (M4 / M5 / M6 / M7)
- Gruppe 3** Wir locken zusammen türkisch

Menschen aus verschiedenen Kulturen leben zusammen

Aus Fremden werden Freunde – ein Projekt der Klasse 8c

1. Stellt einen eigenen Projektplan auf (→ S. 54/55). Um welche Themen würdet ihr das Projekt der achten Klasse ergänzen?

2. Sammelt zu den einzelnen Arbeitsschwerpunkten aus Zeitungen und Zeitschriften Materialien, die ihr in eure Gruppenarbeit einbringen könnt.

3. Produziert in den verschiedenen Arbeitsgruppen (Lern-)Produkte, die ihr in der Präsentationsphase des Projekts (→ S. 66ff.) der ganzen Klasse vorstellen könnt.

Gruppe 1
Ihr könnt eine große Landkarte zeichnen, in die ihr durch Symbole, Bilder und Texte einträgt:
– welcher die Familien der ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler in eurer Klasse wohnen,
– wie Arbeit und Leben in deren Heimat aussehen,
– welche Erfahrungen sie hier in Deutschland gemacht haben.

Gruppe 2
Ihr könnt Rollenspiele erarbeiten und sie mit der Videokamera aufzeichnen.

Gruppe 3
Ihr seht euch türkische Rezepte, kauft auf dem Markt entsprechend ein und gestaltet verschiedene türkische Mahlzeiten, wozu ihr dann die ganze Klasse einladet.

Wie haben die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8c die Situation „zwischen zwei Stühlen“ insgesamt weiter gesehen sie sich ein?

Bebildert diesen Kommentar zu der Collage „Zwischen zwei Stühlen“ mit eigenen Zeichnungen. Welche Meinung vertrittet ihr dazu?

Fertigt ähnliche Collagen zu diesem Thema an und tragt sie eurer Klasse vor.

Beispiele aus der Projektarbeit der Klasse 8c: Zwischen zwei Stühlen – eine Schüler-Collage

Ausländerkinder

Wann ich Bundeskanzler wäre...

Schwere Wörter die Sprache

zwischen 2 Stühlen

ISTANBUL
500
Türk.
420

Abbildung 8

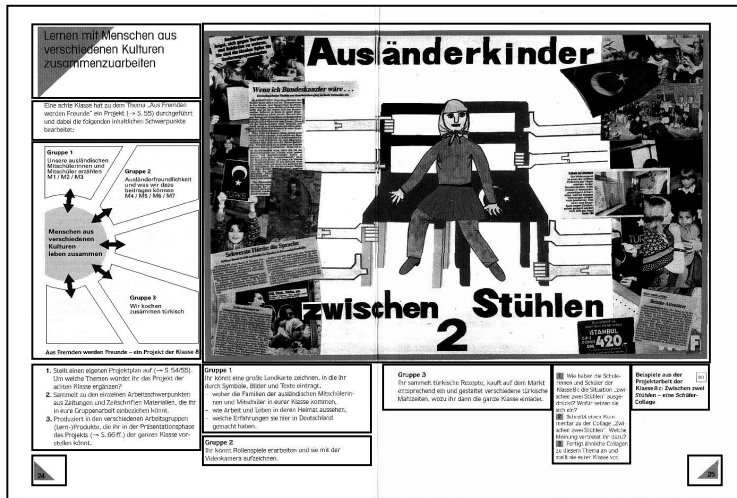


Abbildung 9

Doppelseite handelt, die von einer sich über zwei Seiten (24 u. 25) erstreckenden Collage dominiert wird. Dadurch erscheint es gerechtfertigt, beide Seiten als eine Buchseite zu behandeln.

Die abgebildete Seite wird einer gemeinsamen Vorinterpretation durch die Interpretengemeinschaft unterzogen, die

ihr intuitives Wissen als Teilnehmer an dem Diskurs einbringen. Hierbei sollen erste Eindrücke ermittelt werden. Konkurrierende Interpretationen sind den Teilnehmern der Interpretengemeinschaft gegenüber zu plausibilisieren. Ferner ist zu prüfen, ob die Erschließung über die Indikatoren (Inhaltsverzeichnis, Register) und semantisches Feld inhaltlich bestätigt werden kann oder ob diese korrekturbedürftig ist. Dieser Schritt dient somit immer auch der Überprüfung des semantischen Feldes und der Tragfähigkeit der darin enthaltenen Begriffe.

Die Vorinterpretation der Textteile der Doppelseite belegt – über die erste, vorläufige Bildinterpretation hinaus –, daß die Auswahl der Seiten 24 und 25 inhaltlich ohne Einschränkung bestätigt werden kann. Im weiteren Verlauf wird die Seite nun in „Fragmente“ und „Dokumente“ zerlegt.

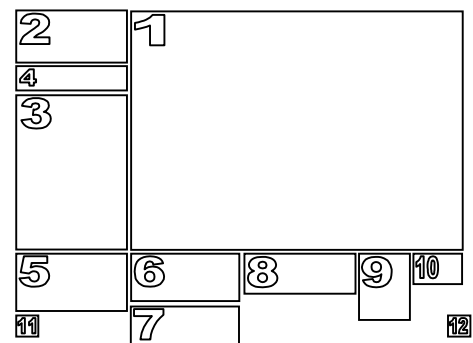


Abbildung 10

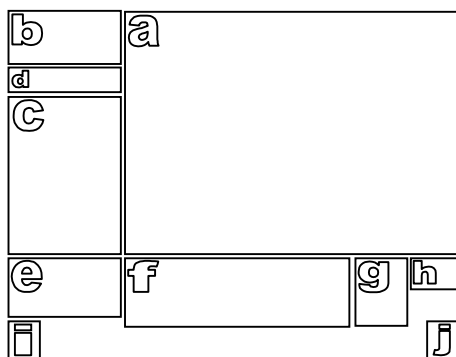


Abbildung 11

Diese Operation orientiert sich sowohl am formalen Seitenaufbau als auch an inhaltlichen Erwägungen und dient der Vorbereitung auf die Inhaltliche Diskursanalyse (IDA). Sie beabsichtigt, die IDA anhand kleinerer Untersuchungseinheiten durchzuführen, um die Gefahr zu vermeiden, die Seite bloß als Ganzes zu interpretieren, ohne zugleich die Möglichkeit auszuschöpfen, die spezifischen Anteile ihrer jeweiligen Bestandteile (Text, Bilder, Grafiken etc.) zu

ermitteln. Die Kriterien der Zerlegung sind nicht kataloghaft fixiert. Die Fragmentierung kann auf ein und derselben Seite je unterschiedlich ausfallen, d. h. potentiell sind unterschiedliche Fragmentierungsweisen auf einer Seite vorstellbar. Auch sie müssen jedoch in der Interpretengemeinschaft plausibilisiert werden. Ihnen schließt sich die Einteilung in „Dokumente“ an. Die Bildung von „Dokumenten“ ist inhaltlich begründet. Hier werden Fragmente bzw. Bestandteile einer Seite zu Untersuchungseinheiten aggregiert.

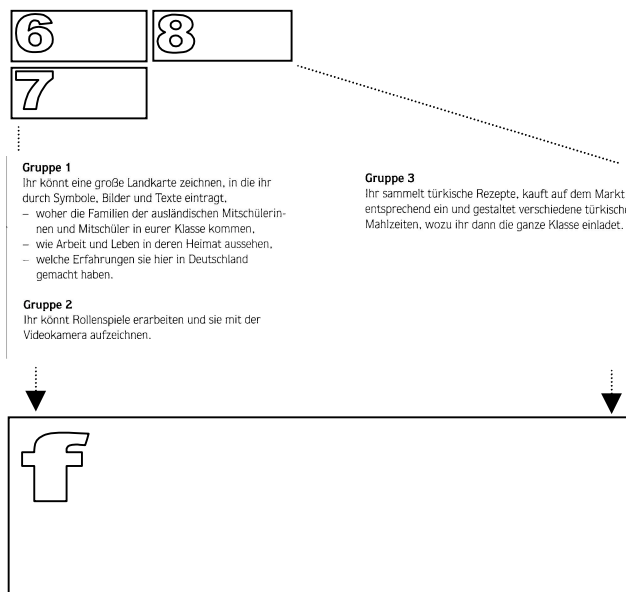


Abbildung 12

Die in Abbildung 10 vorgestellte Fragmentierung ist denk- und plausibilisierbar. Eine nähere Begründung wird im anschließenden Unterkapitel 5.3 vorgenommen. An dieser Stelle möchten wir lediglich den erforderlichen Arbeitsschritt veranschaulichen und die jeweils einzelnen Untersuchungsschritte in ihrer logischen Abfolge vermitteln. Die in Abbildung 9 eingesetzten Rahmen markieren je ein Fragment. Wird nun die Abbildung der Schulbuchseite ausgeblendet, stellt sich die Fragmentstruktur wie in Abbildung 10 dar. Inklusive der Seitenzahlen „24“ und „25“ lassen sich 12 Fragmente bilden.

Die Dokumentstruktur, bei deren Festlegung *inhaltliche* Aspekte ein Rolle spielen, kann von der Fragmentstruktur variieren (muß aber nicht). Abbildung 11 zeigt eine Möglichkeit, wie die Seite in Dokumente zerlegt werden kann. Es lassen sich 10 Dokumente ausmachen (a-j). Dieses Beispiel macht überdies deutlich, daß die Fragmente 6, 7 und 8 zu einem Dokument f zusammengefasst werden. In Abbildung 12 ist nachzuvollziehen, wie die Fragmente 6 und 7 eine inhaltlich zusammengehörende Einheit aus drei Textpassagen bilden (einen Block mit Arbeitsanweisungen für drei (Schüler-) Gruppen). Die Bündelung zum Dokument f ist somit *inhaltlich* begründet. Fragmente sind jedoch nicht prinzipiell als die kleineren Untereinheiten von Dokumenten zu verstehen. Es kann durchaus auch umgekehrt sein. Dieser Hinweis ist von Belang, weil im nun folgenden Beispiel 2 vorgeführt wird, wie – umgekehrt – ein Fragment auch in mehrere Dokumente zerlegt werden kann. Darauf wird an entsprechender Stelle nochmals näher eingegangen.

Die ermittelten Dokumente werden nun einer eingehenden Feinanalyse unterzogen. Dieses Vorgehen wird im Unterkapitel 5.3. ebenfalls an den hier vorgestellten beiden Beispielseiten dokumentiert.

Beispiel 2: Arbeitsbuch Politik 1

Das zweite Beispiel greift, im Gegensatz zum vorangegangenen, auf das Konzept der Virtuellen Schülerbiographien zurück. Vergewegenwärtigen wir uns deshalb in gebotener Kürze das im vierten Kapitel bereits entwickelte Vorgehen (vgl. Abbildung 13). Es liefert in tabellarischer Form Jahreszahlen, in denen jeweils Schulbücher beschafft (und also auch verwendet) wurden, unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Jahrgangsstufe in aufsteigender Reihenfolge. Die idealtypischen Abfolgen lassen sich horizontal als „Biographien 1-8“ bezeichnen. In Abbildung 13 wurden die mit Kleinbuchstaben gekennzeichneten Biographien a-h‘ der Anschaulichkeit halber weggelassen (zum genaueren Verständnis siehe Kapitel 4).

Die Jahreszahlen werden nun entsprechend der Auswertung den Beschaffungszahlen mit konkreten Buchtiteln bestückt (siehe Abbildung 14). Die so ge-

Grundschemata der Jahresmatrix für Virtuelle Schülerbiographien

	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.	5. Jgst.	6. Jgst.	7. Jgst.	8. Jgst.	9. Jgst.	10. Jgst.
Biographie 1	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Biographie 2	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Biographie 3	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
Biographie 4	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Biographie 5	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Biographie 6	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Biographie 7	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Biographie 8	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996

Abbildung 13

füllte Matrix dokumentiert nun die an den Jahrgangstufen der Primar- und Sekundarstufe I orientierte Abfolge der meistbeschafften zugelassenen Schulbuchtitel der Fächer Sach- und Sozialkunde in Hessen bzw. Bayern für den Zeitraum 1981 bis 1996.

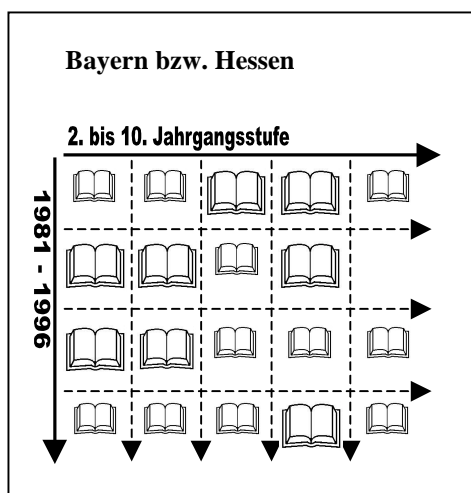


Abbildung 14

Nachfolgend sind die Biographien 1-8 abgebildet, die sich aus der Auswertung der Zahlen des Staatlichen Schulamtes der Stadt Frankfurt am Main ergeben haben (Abbildung 15). Die Zahlen wurden nicht *kumulativ* verwendet, sondern es wurden die *absoluten* des jeweiligen Jahres eingesetzt (vgl. hierzu Kapitel 4, S. 57 f.). Die abgebildete Tabelle liefert u.a. den Hinweis darauf, daß im Jahr 1991 in der 5. und 6. Jahrgangsstufe das Sozialkundebuch „Arbeitsbuch Politik 1“ der Autoren Mickel und Stachwitz am häufigsten beschafft wurde.

	2. Jgst.	3. Jgst.	4. Jgst.	5. Jgst.	6. Jgst.	7. Jgst.	8. Jgst.	9. Jgst.	10. Jgst.
Biogr. 1	1982 keine Angaben	1983 CVK-Sachbuch <i>Was? Wie? Warum?</i> , 3.SJ	1984 Meier u.a.: Sachunterricht, 4.SJ, Ausg. Hessen	1985 Grix-Knöll: <i>Lernfeld Gesellschaft</i> , 5./6.SJ	1986	1987 Ackermann u.a.: <i>Thema Politik - Ausgabe A</i> , 7.-10.SJ	1988	1989	1990
Biogr. 2	1983 Meier u.a.: Sachunterricht, 2.SJ, Ausg. Hessen	1984 <i>Sach- und Machbuch</i> , 3.SJ	1985 Sach- und Machbuch, 4.SJ	1986 Helbig: <i>Politik im Aufriß</i> , 5./6.SJ	1987	1988 Ackermann u.a.: <i>Thema Politik - Ausgabe A</i> , 7.-10.SJ	1989	1990	1991
Biogr. 3	1984 CVK-Sachbuch <i>Was? Wie? Warum?</i> , 2.SJ	1985 <i>Wir entdecken unsere Welt</i> , 3.SJ	1986 Sach- und Machbuch, 4.SJ	1987 Helbig: <i>Politik im Aufriß</i> , 5./6.SJ	1988	1989 Ackermann u.a.: <i>Thema Politik - Ausgabe A</i> , 7.-10.SJ	1990	1991	1992
Biogr. 4	1985 Meier u.a.: Sachunterricht, 2.SJ, Ausg. Hessen	1986 <i>Sach- und Machbuch</i> , 3.SJ	1987 Sach- und Machbuch, 4.SJ	1988 Mickel u.a.: <i>Arbeitsbuch Politik 1</i> , 5./6.SJ	1989	1990 Ackermann u.a.: <i>Thema Politik - Ausgabe A</i> , 7.-10.SJ	1991	1992	1993
Biogr. 5	1986 <i>Sach- und Machbuch</i> , 2.SJ	1987 <i>Sach- und Machbuch</i> , 3.SJ	1988 Sach- und Machbuch, 4.SJ	1989 Koerdet u.a.: <i>Thema Politik</i> , 5./6.SJ	1990	1991 Ackermann u.a.: <i>Thema Politik - Ausgabe A</i> , 7.-10.SJ	1992	1993	1994
Biogr. 6	1987 <i>Sach- und Machbuch</i> , 2.SJ	1988 <i>Sach- und Machbuch</i> , 3.SJ	1989 Sach- und Machbuch, 4.SJ	1990 Helbig: <i>Politik im Aufriß</i> , 5./6.SJ	1991	1992 Ackermann u.a.: <i>Thema Politik - Ausgabe A</i> , 7.-10.SJ	1993	1994	1995
Biogr. 7	1988 <i>Sach- und Machbuch</i> , 2.SJ	1989 <i>Wir entdecken unsere Welt</i> , 3.SJ	1990 Sach- und Machbuch, 4.SJ	1991 Mickel u.a.: <i>Arbeitsbuch Politik 1</i> , 5./6.SJ	1992	1993 Nitzschke: <i>Politik. Lernen und Handeln für heute und morgen. Band 2</i>	1994	1995 Nitzschke: <i>Politik. Lernen und Handeln für heute und morgen. Band 3</i>	1996
Biogr. 8	1989 <i>Wir entdecken unsere Welt</i> , 2.SJ	1990 <i>Sach- und Machbuch</i> , 3.SJ	1991 Sach- und Machbuch, 4.SJ	1992 Sozialkunde Band 1 (R u. Gy)	1993	1994 Sozialkunde Band 2 (R u. Gy)	1995	1996	1997

Abbildung 15

Nach Identifikation des Buches setzt sich die weitere Analyse mit der Sichtung der Indikatoren *Inhaltsverzeichnis* (Abbildung 16) und *Register* (Abbildung 17) unter Berücksichtigung des semantischen Feldes zum Thema „Bilder von Fremden“ fort. Wie in Abbildung 16 zu sehen, findet sich im Inhaltsverzeichnis das Unterkapitel „3.7 Müssen alle so sein wir wir?“ (in Abbildung 16 eingekreist), das auf Seite 30 des Buches beginnt. Auch das Register liefert zu dem Suchwort „Ausländer“ (das unserem semantischen Feld angehört) einen Verweis auf diese Seite 30 (siehe Abbildung 17).

An diesem Beispiel läßt sich auch zeigen, wie sehr ein Register inhaltliche Prioritätensetzung einer jeweiligen Schulbuchredaktion dokumentiert und nicht bloß Anzeige-Funktion für jedwede Stelle, an welcher ein entsprechender Begriff im Buchtext verwendet wird. Das Register in unserem Beispiel verweist bei dem Begriff „Aussiedler“ lediglich auf die Seite 33f. obwohl, wie sich später zeigt, der Begriff „Aussiedler“ auch auf der bereits angesprochenen Seite 30 eine zentrale Rolle spielt.

Nachdem nun also beide Indikatoren auf die Seite 30 des Buches verwiesen haben, diese somit *erschlossen* wurde, kann sie einer detaillierten Untersuchung unterzogen werden. Hierzu sind die bekannten vorbereitenden Schritte notwendig.

Auch die auf der folgenden Seite abgebildete Schulbuchseite (Abbildung 18) wird, wie bereits im ersten Beispiel, einer Vorinterpretation durch Interpretengemeinschaft unterzogen. Die Vorinterpretation besagter Seite liefert bereits bei oberflächlicher Lektüre eine positive Bestätigung. Es schließt sich die Zerlegung

Inhalt	
1 Politik – das geht alle an!	8
1.1 (Fast) alles hat mit Politik zu tun	8
1.2 Kinder in der Politik	10
1.3 Politik für Kinder	11
2 Schule soll Freude machen – macht Schule Freude?	12
2.1 Wie mir die neue Klasse gefällt? – Nun ja	12
2.2 Wie man sitzt, so lernt man	13
2.3 Die Not mit den Noten	15
2.4 Klassen-Wahl-Kampf	17
2.5 Ein Klassenausflug wird geplant	19
2.6 Auch in der Schule ein Stück Natur	20
3 Zusammen leben – Zusammenleben?	24
3.1 Ich bin Kalle	24
3.2 Kann man es allen recht machen?	25
3.3 Was Schüler von Lehrern erwarten	26
3.4 Da spiele ich nicht mehr mit	27
3.5 Streitfälle gibt es immer	28
3.6 Vorurteile	29
3.7 Müssen alle so sein wie wir?	30
4 Bei uns zu Hause	36
4.1 Mutter = Hausfrau? Vater = Ernährer?	38
4.2 Mutter und Vater gehen zur Arbeit	39
4.3 Vätertage	41
4.4 Was ist schon gerecht?	46
4.5 Familienkonferenz am Frühstückstisch	47
4.6 Liebe Eltern	49
5 Das Geld reicht nie für alle Wünsche	51
5.1 Vier Träume in Familie L.	51
5.2 Wo das Geld bleibt	52
5.3 Was ein Auto kostet, und wie man es bezahlen kann	52
5.4 Wohnraum – Raum zum Leben	54
5.5 Die Tiefkühlfriehe als Spardose	56
5.6 Ich brauch' mehr Taschengeld!	56

Abbildung 16

bis 8 durchnummerieren. Es ergeben sich acht unterschiedliche Fragmente (Abbildung 19). Noch einmal soll das Zustandekommen der Fragmente angesprochen werden: eines der Fragmente (Fragment 1) besteht aus drei Fotos. Es wäre auch möglich, jedes der drei Fotos als eigenes Fragment auszuweisen. Allerdings bietet sich an, weil alle drei Fotos aneinander angrenzen und somit die Seite als quasi gemeinsames Fotoarrangement dominieren. Auch das (Text-) Fragment setzt sich aus mehreren Teilen (vier Absätze) zusammen. Zum einen läßt sich argumentieren, daß hier von den Absatzsetzungen – ähnlich wie von den drei einzelnen Fotos – abgesehen werden kann, da der komplette Textblock formal seitenstrukturierend wirkt. Diese Wirkung wird durch das gestalterische Gegengewicht des Bildfragmentes noch verstärkt. Zum anderen bedeutet die bisherige Vernachläss-

in „Fragmente“ an, um die Seite, orientiert am formalen Seitenaufbau, für die Inhaltliche Diskursanalyse (IDA) vorzubereiten. Die Kriterien zur Zerlegung bzw. Anordnung in Fragmente können nicht starr gehandhabt werden, sondern sind Ergebnis der Diskussion in der Interpretengemeinschaft sind.

Der Arbeitsschritt wird in Abbildung 19 umgesetzt. Es lassen sich die Kapitelüberschrift „3.7 Müssen alle so sein wie wir?“, die zudem mit einem farbigen Balken hinterlegt ist, mehrere Textblöcke, ein aus drei Fotos bestehendes Bildfragment, eine Textzeile in vergleichsweise großer Schrifttype und schließlich die Zahl 30 lokalisieren. Ausgehend von einer Lesegewohnheit, die sich an den Richtung „von rechts nach links“ und „von oben nach unten“ orientiert, lassen sich die so gewonnenen Fragmente mit den Ziffern 1

Stichwortverzeichnis	
Abfallberater 103	Familienformen 36f
Abgeordneter 89, 90	Familienkonferenz 47
Angestellter 39, 44	Familienröntgenbild 46
Arbeiter 39, 44	Fernsehen 68, 70
Arbeitslosengeld 44	Flohmarkt 8, 65f, 123
Arbeitsloser 44f	Frauen 27, 38f, 40
Arbeitslosigkeit 33, 44	Freizeit 8, 68, 71–73
Arbeitsplatz 33, 44	Gastarbeiter 30
Arbeitsstelle 38f, 46	GAU 108
Asylbewerber 34, 35	Geld 51–53, 56
Aussiedler 33f	Gemeinderat 64
BUND 108	Gemeindevorsteher 58
Bachpatenschaft 106	Gewerkschaft 39, 44
Beamter 39, 44	Gleichheit vor dem Gesetz 39
Bedürfnisse 51f	Grenze(n) 85, 92, 95–97
Berlin 86	Grundbedürfnisse 113f, 116
Beruf 39f, 43	Grundgesetz 51, 35, 50, 64, 91
Bevölkerungsexplosion 115	Gruppe 24f
Bürgerinitiative 77f, 83	Haushaltsgeld 51
Bürgermeister 64, 68	Integration 30, 32
Bundeskanzler 89f	Jugendweihe 87
Bundesländer 85, 88	Kaution 55
Bundespräsident 87, 88f	Kernkraft 109
Bundesrat 35, 88f	Kinder 10, 11, 65, 67
Bundesregierung 88f, 90f	Klasse 12f
Bundesrepublik Deutschland 84f, 89f	Klassenausflug 19
Bundestag 35, 78, 89f	Klassensprecher 17f
Bundesversammlung 89	Klassenzimmer 13f
DDR 34, 84f	Kohlekraftwerk 109
Demonstration 8, 5, 82, 85	Kolonialpolitik 112
Deutschland 84f	Kolonien 112
Diskriminierung 10, 29f	Kommunalpolitik 58, 64f, 88
Dritte Welt 112f	Konfliktlösungen 28
Energie 108f	Landesstraßenbauamt 78
Entwicklungshilfe 118f	Lehrer-Schüler-Verhältnis 26, 29
Entwicklungslander 112f	Lehrerin 15, 16, 25f, 29
Erwerbstätige 39	Leistungskontrolle 15, 16
Erziehung 48f	Lösungsmessung 15, 16
Europa 92, 95–97	Luft 108
Europäische Gemeinschaft (EG) 95–97	Magistrat 66
Europäisches Parlament 95f	Makler 55
FCKW 108	Minister 69
FDJ 87	Ministerium 89
Familie 36f	
126	

Abbildung 17

sigung der Absätze *nicht*, daß dieses Merkmal in der inhaltlichen Diskursanalyse unter- oder gar unbewertet bliebe.

„Zoomt“ man sich quasi in Fragment 2 hinein (Abbildung 20), läßt sich dieses in „Dokumente“ zerlegen (Abbildungen 21). Der Schritt von den „Fragmenten“ zu den „Dokumenten“ markiert den Schritt von der formalen zur inhaltlichen Diskursanalyse. In unserem Beispiel-Fragment erweisen sich die „Dokumente“ zwar im Gegensatz zur Fragment-Ebene als die kleineren Einheiten, das muß aber nicht notwendigerweise so sein, oft lassen sich auch einzelne Fragmente zu Dokumenten zusammenziehen (wie im ersten Beispiel zu sehen



Abbildung 18

war). Hierfür hat der Forscher inhaltliche Gründe anzugeben, also: weshalb bilden beispielsweise die Fragmente 5 und 6 ein Dokument? Mögliche Antwort: Fragment 5 ist die Überschrift für den als Fragment 6 gekennzeichneten Textblock, beide gehören inhaltlich zusammen, was deren erste inhaltliche Bewertung ergibt. Die nach Kriterien des *formalen* Seitenaufbaus begründete Fragmentierung muß sich also mit der *inhaltlich-thematischen* Begründung der Dokumentenbildung nicht unbedingt decken! Aufgrund dieses inhaltlich-thematischen Begründungszwangs ist der Schritt von der formalen zur inhaltlichen Diskursanalyse vollzogen.

Kehren wir noch einmal zu Fragment 2 zurück. Dieses kann in vier Dokumente unterteilt werden, wobei allerdings die lapidare Begründung, es handele sich um Absätze, nicht ausreicht. Auf der Dokumentenebene muß eine inhaltliche Begründung den Ausschlag geben. So ließe sich z. B. feststellen: Absatz 1 (Doku-

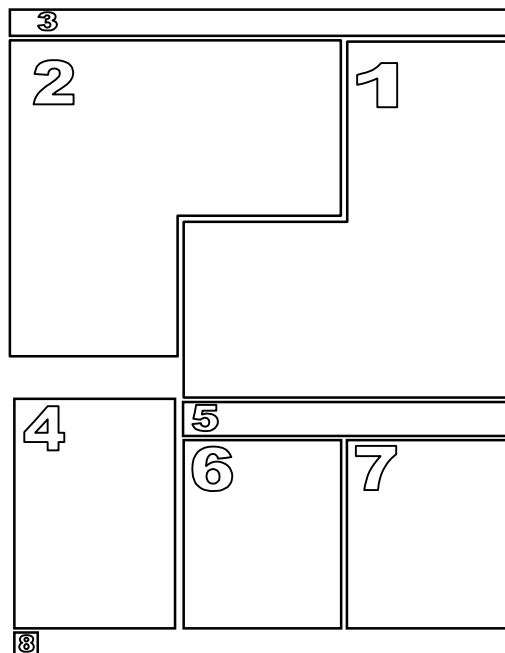
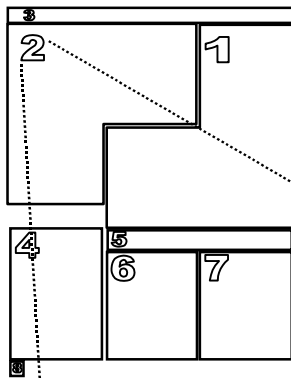


Abbildung 19



Seit mehr als dreißig Jahren leben Millionen Menschen aus verschiedenen süd(ost)europäischen Ländern – Türkei, Jugoslawien, Italien, Griechenland, Spanien und Portugal – bei uns. Sie sind hergekommen, weil sie hier Arbeit finden konnten: vor allem in den Fabriken, auf dem Bau, im Gaststättengewerbe, meist an Arbeitsplätzen, die von den deutschen Arbeiterinnen und Arbeitern nicht sehr geschätzt werden.

Ein Teil dieser *Ausländer* blieb ein paar Jahre in der Bundesrepublik und kehrte dann in die Heimat zurück. Andere sind geblieben, haben eine Familie gegründet und versuchen, sich bei uns einzuleben, hier ihre neue Heimat zu finden.

Eine neue Heimat in der Bundesrepublik finden wollen auch zwei andere Gruppen von Menschen, die seit ein paar Jahren in verhältnismäßig großer Zahl zu uns gekommen sind: die deutschen *Spätaussiedler* aus osteuropäischen Staaten (Sowjetunion, Polen, Rumänien) und die *Asylbewerber*, also Flüchtlinge aus zahlreichen europäischen und außereuropäischen Ländern.

Sie alle haben – zum Teil sehr große – Schwierigkeiten, im fremden Land Bundesrepublik Deutschland heimisch zu werden. Sie haben Schwierigkeiten mit uns, wir haben Schwierigkeiten mit ihnen.

Die folgenden Beispiele handeln davon; es ist aber auch die Rede davon, wie diese Schwierigkeiten gemildert, abgebaut, überwunden werden können.

Abbildung 20

teil, intensiv untersucht, indem sie beispielsweise den dort vorgestellten strukturalistischen Operationen unterzogen werden. Man bewegt sich hierbei auf Satz- und Wortebene. Abbildung 22, die das Fragment 3 (Seitenüberschrift) noch einmal aufgreift, das in diesem Fall mit der Dokumentenebene identisch ist, veranschaulicht dieses Vorgehen abschließend. Zugleich bleibt zu betonen, daß, obschon die Unterteilung und Zerlegung einer Seite in Fragmente und Dokumente ein zentraler Bestandteil des hier vorgestellten diskursanalytischen Vorgehens ist, dessen Ergebnisse

ment a) stellt eine inhaltliche eigenständige Eingangssequenz dar, die Migration mittels bestimmter Gründe als Arbeitsmigration vorstellt; Absatz 2 (Dokument b) thematisiert „Ausländer“ und deren Heimatbezug; Absatz 3 (Dokument c) spricht über die Gruppen „Spätaussiedler“ und „Asylbewerber“; der vierte Absatz (Dokument d) schließlich nennt zwar alle diese Gruppen gleichzeitig, hat inhaltlich aber die Thematisierung von deren „Schwierigkeiten, im fremden Land Bundesrepublik“ zum Hauptgegenstand. Demzufolge lassen sich also vier inhaltlich begründete Dokumente ermitteln.

Die einzelnen Dokumente werden nun, entsprechend der Schilderung im Methoden-

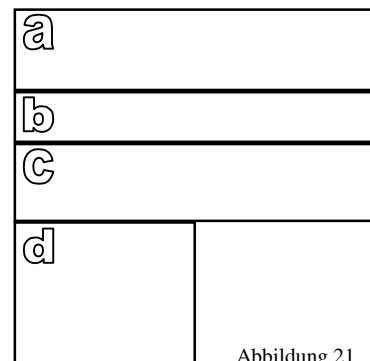


Abbildung 21

aber schließlich *seitenweise* wieder zusammenzuführen sind. Nach eingehender Analyse der Dokumente wird die Seite vor dem Hintergrund der bis dahin gewonnenen Erkenntnisse erneut als ganze interpretiert. Die Analyseergebnisse der kleineren und kleinsten Einheiten werden somit miteinander konfrontiert, nicht zuletzt um zu ermitteln, inwieweit bestimmte, auf der Ebene kleinster Einheiten mögliche Interpretationen im Seitenkontext vereindeutigt oder ausgeschlossen werden.

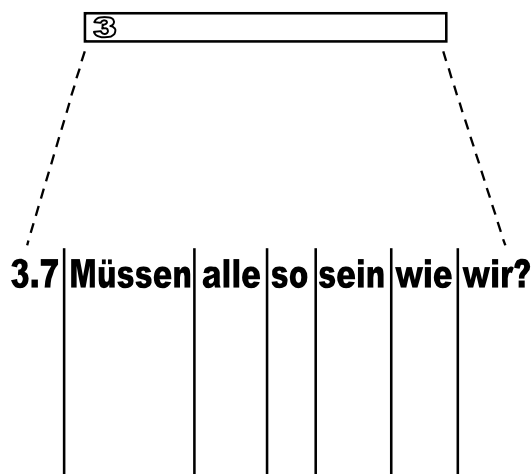


Abbildung 22

5. 3. Zwei Modellanalysen

Beispiel 1: TatSache Politik. Band 2

Gegenstand sind zwei Seiten aus dem Sozialkundebuch „*TatSache Politik. Band 2*“, das 1997 erschienen und für die 7. und 8. Klasse an hessischen Schulen zugelassen ist (Helbig 1997b). Es handelt sich um eine Doppelseite, die unter der Überschrift „Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten“ einen thematischen Block von sieben weiteren Themenblöcken bilden, die wiederum unter der Oberüberschrift „Lernen und Mitwirken in der Schule“ stehen. Ausgegangen wird von folgender Fragestellung: Wie werden Migranten thematisiert? Gibt es nachweisbare Differenzen im *Wie* der Darstellung von deutschen und ausländischen Schülerinnen oder anders formuliert: Gibt es ein ‚Typisches‘ der Migranten, das sie als eine ‚besondere Gruppe‘ im Schulbuch auszeichnet?

Formale Diskursanalyse (FDA): Zunächst einmal zur *Gliederungsstruktur* der Seiten 24 und 25, die zusammen analysiert werden sollen, da sich ein Bild über die beiden Seiten erstreckt und es daher zu erwarten ist, daß sie zusammengehören. Neben dem Bild findet sich eine Graphik (2/3 eines Kreises mit fünf doppelseitigen Pfeilen) und Textteile in 5 verschiedenen Schriftgrößen von ca. 8 dpi bis 14 dpi. Mit dem Fettdruck liegt eine typographische Besonderheit vor, die meistens Überschriften indizieren.

Der nächste Schritt wäre eine Bestimmung der *Markanz*, die sich an der ‚Auffälligkeit‘ bzw. den graduellen Abstufungen der Auffälligkeit der einzelnen Text-Bild- und Graphikelemente (Typographie, Schriftgröße, Farben, Position usw.) festmacht. Eine *Raumanalyse* der sprachlichen (digitalen) und nicht-sprachlichen (analogen) Teile verschafft nicht nur einen Überblick über die vorliegenden Fragmente, d. h. der Teile, die aufgrund formaler Kriterien leicht voneinander abgrenzbar sind, und gegebenenfalls isoliert werden können, sondern stellt auch ein wichtiges Indiz für Markanz dar. Sie kann in Form des Ausmessens (cm) der digitalen und analogen Fragmente vorgenommen werden, woraus sich ergibt: Bei einem Gesamt der beiden Buchseiten von ca. 454 cm² ergeben sich für das Bild ca. 200 cm², für die Textteile ca. 142 cm² und die Graphik ca. 12 cm², was schon eine Markanzhierarchie nach Bild-Text-Graphik andeutet.

Wie sieht es nun mit der *Plazierung* der Fragmente aus, die neben der Raumanalyse die wichtigsten Hinweise auf Markanz liefert? Die Plazierung erfolgt nach einem streng differentiellen Muster: ‚oben‘ ist auffälliger als ‚unten‘, genauso wie ‚zentral‘ in höherem Maße aufmerksamkeitsheischend ist als ‚peripher‘, von ‚links‘ nach rechts ist habitualisierter (Schreibrichtung) und somit dominanter oder ‚normaler‘ als von ‚rechts‘ nach ‚links‘ (vgl. van Leeuwen/Kress 1995).

Dem Bild kommt aufgrund seiner Größe sicher ‚Platz 1‘ in der Markanzhierarchie zu, gleichgültig, wo und wie es plaziert ist. Darüber hinaus finden sich die größten Schrifttypen (ca. 14 dpi) in dem Bild selbst: „*Ausländerkinder (...) zwischen 2 Stühlen*“. Links oben beginnend findet sich eine Überschrift (mit ca. 12 dpi handelt es sich um die zweitgrößte Schriftgröße). Die anderen Textteile sind in ca. 8er oder 9er Schrift verfaßt, wobei die Überschriften durch Fettdruck abgehoben sind. In der Graphik, die sich links befindet, gibt es eine Sequenz in 10er Schrift, fett: „*Menschen aus verschiedenen Kulturen leben zusammen*“. Nach den Kriterien der Markanz und der Gliederungsstruktur läßt sich eine Markanzhierarchie und die vorläufige Einteilung der zu untersuchenden Dokumente, die in diesem Falle mit den Fragmenten identisch sind, bestimmen: Das Bild (sehr markant), die Überschrift „*Lernen mit Menschen...*“ (markant) und die Graphik (markant)¹¹, während die anderen Fragmente/Dokumente diesen gegenüber eher als „unmarkant“ einzustufen wären. Aufgrund der diskursformeigenen Gliederungsstruktur (Überschriften, Absätze, räumliche Absetzung der Textteile usw.) könnte man eine Einteilung der Fragmente (= Frag) folgender Art vornehmen, die mit Zahlen markiert werden, während die Dokumente zur Unterscheidung mit Kleinbuchstaben versehen werden.

Frag 1: Bild/*Ausländerkinder zwischen zwei Stühlen*

Frag 2: *Lernen mit Menschen...*

Frag 3: Graphik/*Menschen aus...* + Gruppe 1, 2, 3 + *Aus Fremden (...) Klasse 8c*

¹¹ Die Dreiteilung in „sehr markant“, „markant“ und „nicht markant“ stellt natürlich nur eine von mehreren Taxonomien dar. Möglich wären auch Werte (+/-/-), Zahlen, Stufen oder ähnliches. Die Einteilung richtet sich nach der Art der zu untersuchenden Dokumente.

Frag 4: *Eine achte Klasse (...) bearbeitet*

Frag 5: *Stellt einen (...) vorstellen könnt*

Frag 6: *Gruppe 1*

Frag 7: *Gruppe 2*

Frag 8: *Gruppe 3*

Frag 9: *Wie haben (...) Klasse vor*

Frag 10: *Beispiele (...) Schülercollage*

Frag 11: 24

Frag 12: 25

Dieser Schritt der FDA strukturiert das Material (Text, Bild, Graphik), ohne eine inhaltliche Bestimmung vorzunehmen, lediglich nach formalen Kriterien vor und ordnet es zu Fragmenten. In diesen spiegelt sich eine Blick-, Aufmerksamkeits- und eine Markanzhierarchie wider, wie sie sich auf der Ebene der visuellen Eindrücke und primär-intuitiven Wahrnehmung einer Schulbuchseite einstellt (z. B. Blickverlauf, vgl. Monaco 1996). Die Festlegung von Fragmenten hat als Vorstufe zur Bestimmung der Dokumente den Zweck: a) formale Aspekte von Auffälligkeit und Markanz, die bei der Analyse leicht aufgrund ‚intuitiver Hermeneutik‘ übersehen werden, sichtbar zu machen und b) genau diesem unmittelbaren Zugang bzw. vorschneller Interpretation vorzubeugen, die quasi gegen die formalen Markanzkriterien das Material sofort inhaltlich ‚umsortiert‘ und nach eigenem Vorwissen umkontextuiert; c) schließlich können Mithilfe dieses Schrittes Aussagen über die Art der Selektion des Materials gemacht werden, wie sie in der Praxis der Schulbuchproduktion auch nach formalen Kriterien erfolgt. Es kann eine weitergehende Differenzierung des Materials nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu Dokumenten erfolgen, in die schließlich die Einsichten in die formalen Gestaltungselemente der Schulbuchseite, wie sie sich aus den Fragmenteinteilungen ergeben hat, miteinfließen. So kann beispielsweise ein Dok a mit einem Frag 1 (aufgrund der Markanz) kongruent sein, aber durch ein weiteres Fragment (z. B. eine Überschrift) aufgrund des inhaltlichen Bezugs zu dem Dok a hinzugenommen und somit erweitert werden. Dabei sind die Kriterien für die Entscheidung der Bildung eines Dokuments anzugeben, die mit dem nach formalen Kriterien gebildeten Fragment übereinstimmen können oder auch aufgrund thematischer Affinitäten (Überschrift und Text bzw. Text und Bild) zu einem Dokument zusammengezogen werden können. Die formalen Grenzen, die sich im Falle des Schulbuchs aufgrund dessen ‚Collagecharakter‘ auf der visuellen Ebene quasi wie von selbst ergeben, stellen zumeist auch thematisch zu differenzierende Einheiten dar. Somit läßt sich oft eine Fragment-Dokument-Konvergenz plausibel machen, wie dies auch für die vorliegende Schulbuchseite zutrifft. Die Spezifizierung nach Dokumenten kann aufgrund thematischer Affinitäten allerdings auch zu gänzlich anderen Einteilungen gegenüber den Fragmenten führen (etwa eine Schulbuchseite als ein Dokument zu betrachten). Da die Unterteilung in Fragmente aber dem stets vorausgeht, finden die formalen Aspekte systematisch Berücksichtigung bei der

Dokumenteinteilung, die in jedem einzelnen Fall zu plausibilisieren ist. Dazu ein Beispiel: So würde es sich aufgrund thematischer Nähe (z. B. gleicher Signifikant) der Überschrift und eines Textes, die aufgrund von Markanz zwei unterschiedliche Fragmente bilden, ergeben, diese in einem Dokument zusammenzufassen und entsprechend zusammen zu analysieren. Schrittweise werden die anderen Dokumente (z. B. eine Arbeitsanweisung, eine Bildunterschrift, ein singulärer Text) im Interpretationsvorgang zueinander in Beziehung gesetzt, wobei die jeweiligen thematischen Zusammenhänge deutlich gemacht werden (interdiskursive Relationen, Kontiguität, explizite Verweise, Ähnlichkeitsbeziehungen bestimmter Elemente usw.). So lösen sich die relativ festen Dokumente, die eine Schulbuchseite grob für den Interpretationsvorgang strukturiert haben, während dieses Prozesses gleichsam wieder auf, indem nun spezifische Elemente nach und nach aufeinander bezogen werden können, so daß sich vor dem Auge des Beobachters eine spezifische Struktur ergibt. Diese hängt von den verwendeten Kategorien ab, die heuristisch für die Interpretation eingesetzt werden. Die Genese der Struktur eines Diskurses ergibt sich erst unter Einsatz der Kategorien, so daß man vom Aufeinandertreffen zweier Konstruktionen sprechen kann: Die Konstruktion des analytisch-begrifflichen Instrumentariums trifft auf die textförmige Konstruktion des Diskurses. Der selektive Einsatz der einzelnen Kategorien ist den spezifischen Verknüpfungen des Diskurses geschuldet. So macht eine Argumentationsanalyse etwa nur dann Sinn, wenn in dem Text auch effektiv argumentiert wird, was bestimmte Kausalitätsverknüpfungen beinhaltet.

Inhaltliche Diskursanalyse (IDA): Auf der thematischen Ebene ergeben sich keine unmittelbaren und direkten weiteren Affinitäten zwischen den einzelnen Fragmenten mit der Ausnahme der Fragmente 7-9, die aufgrund der Direktadressierung an die Schüler (Arbeitsaufgaben) eine Verknüpfung zu einem Dokument möglich macht, so daß sich entsprechend eine Zahl von zehn Dokumenten ergibt, die mit den Buchstaben a bis j belegt werden (vgl. 5. 2.) Aus den Überschriften bzw. Eingangssequenzen ergibt sich, daß der thematische Rahmen mit *Ausländerkinder* (Dok a) und *Menschen aus verschiedenen Kulturen* (Dok c) abgesteckt ist. Davon abgesehen sind die wechselseitigen thematischen Bezüge der einzelnen Dokumente aufeinander bei der folgenden Analyse von besonderer Bedeutung.

Aufgrund der Markanzkriterien soll mit Dok a begonnen werden. Einige signifikante Elemente sind: Ein Mädchen mit einem Kopftuch auf zwei überdimensionierten Stühlen, wobei einer das Sema „Halbmond mit Stern“ (= türkische Nationalflagge) enthält; sowie die türkische Flagge im rechten oberen Bildteil, zum Teil rechts unter der Bildmitte und in der Bildmitte auf der linken Seite. Oben und unten eingerahmt wird das Mädchen von der Sequenz *Ausländerkinder (...)* zwischen 2 Stühlen. Auf den ersten Blick scheint es um „Ausländerkinder“ zu gehen, was die Überschrift markant andeutet. Aufgrund der überdeterminierten Struktur liegt eine Markierung vor: das Sem /türkisch/ stellt eine dominante Isotopie, d. h. eine Verknüpfung verschiedener Signifikanten aufgrund gemeinsamer semantischer Merkmale im Bild dar (Fahne, Istanbul, Kopftuch [islamisch], Halbmond/Stern).

Bei dem Ausdruck „zwischen 2 Stühlen“ handelt es sich um eine Bildgewordene Metapher, also eine Bildmetapher, die folgende Pictura-Subscriptio-Struktur¹² aufweist: P: „Zwischen 2 Stühlen“ — S1: „Probleme/Konflikte/Schwierigkeiten“ — S2: „Desorientierung“.

Der Text verhält sich nach R. Barthes (1990: 21) grundsätzlich „parasitär“ zum Bild und hat die Funktion, die Bildbotschaft zu verankern, wobei die hier zutreffende Text-Bild-Relation eine Art Monosemierungsstrategie darstellt: Der Text vereindeutigt die Bildbotschaft (Denotation „zwischen 2 Stühlen“) gemäß der dominanten Konnotation des idiomatischen Ausdrucks: Wer wie die *Ausländerkinder (...)* zwischen 2 Stühlen sitzt, hat Probleme. Wichtig dabei ist, daß das Mädchen zwischen den Stühlen antonomastisch-synekdochische Funktion hat, d. h. sie steht für ‚türkische Kinder im allgemeinen‘. Auch die türkische Fahne bzw. die hochgehaltenen Schilder mit Halbmond und Stern und der Unterschrift *Türkei* haben, wie alle Flaggen, diese Funktion, entsprechend auch der rechte Stuhl mit P: /Stuhl mit Halbmond und Stern/ – S: /Türkei/¹³. Diese gegenseitige funktionale Verstärkung auf rhetorischer Ebene (bei Eco 1972: 272) die „tropologische Ebene“ ist ein Indiz für die Darstellung ‚des Typischen‘ bzw. eines Topos. Dies ist ein Effekt der Überdeterminierung, die in dem Bild vorliegt und die noch eine weitere Ebene aufweist. Daran wird deutlich, in welchem Ausmaß Schulbücher auf stereotype Elemente zurückgreifen müssen, um ‚das Türkische‘ als das eindeutig-unverwechselbare Typische darzustellen und auf diese Art Wiedererkennungseffekte zu erzeugen. In dieser Hinsicht erweisen sich Schulbücher sowohl an Diskurse im ‚Alltag‘ und Medien besonders anschlussfähig, ja man könnte sogar die These vertreten, daß sie eine Art Brückenfunktion dabei übernehmen und das vermittelte Wissen auch noch spezifisch legitimieren.

Das Kopftuch des Mädchens auf den beiden Stühlen ist religiös als /islamisch/ konnotiert und fügt sich derart in einen größeren Signifikanten-Komplex ein, der sich aus semantischen Merkmalen wie /islamisch/-/türkisch/-/fremdkulturell/ zu einer dominanten Konfiguration als Vorkonstruiertes zusammengefügt hat und einen wichtigen Teil des Migrantinnendiskurses bildet¹⁴. Hierbei handelt es sich we-

¹² Mit der Pictura-Subscriptio-Unterscheidung wird traditionell die Metaphernanalyse betrieben. ‚Pictura‘ (= P) meint hierbei den metaphorischen Ausdruck, während sich ‚Subscriptio‘ (S1) auf den konnotativen Gehalt bzw. die konnotativen Gehalte (S2) bezieht.

¹³ Aus einem einfachen Zeichen kann sich daher eine komplexe ikonische Aussage entwickeln und somit ein Sema der Art: „zwischen zwei Kulturen, Nationen, ‚Heimaten‘ zu leben, kann nur Desorientierung zur Folge haben“. Daran sieht man, daß solchen konnotativen Prozessen komplexe argumentative Strukturen auf der enthymematischen Ebene zugrunde liegen. Daß diese hochgradig pragmatisch wie *Kollektivsymbole*, d. h. handlungsanleitend sind und in einem einzigen Bild oder Satz eine Reihe normativer Aussagen vorliegen können, erwähnt C. Ottmers (1996: 75). Mit Bühler gesprochen: Es handelt sich um die Appellfunktion symbolischer Erzeugnisse dieser Art.

¹⁴ Diese dominanten Konfigurationen werden sozialwissenschaftlich unter dem Vorurteils- oder Stereotypiebegriff geführt, bei dem aber die Dimension des ‚falschen Urteils‘ zumeist im Vordergrund steht, was zu einer Individualisierung der Problematik durch die Zurechnung auf ein Einzelbewußtsein führt. Zumeist wird dabei nicht die semantische Struktur untersucht. Die analysierte dominante Konfiguration wird von Krüger-Potratz folgendermaßen beschrieben: „Türkische Herkunft: Herkunft aus agrarischen ländlichen Gebieten +

sentlich um massenmedial vorgeprägtes Wissen über Migranten, Migration, Gastarbeiter usw. (vgl. Jung/Wengeler/Böke 1997). Es entsteht in diesem Zusammenhang die Frage, auf welche Art dieses Bild verstanden wird und verstanden werden soll. Was hat ein Mädchen mit einem Kopftuch zwischen zwei überdimensionierten Stühlen zu bedeuten? Auf welches Wissen wird dabei zurückgegriffen, damit dieses Bild eindeutig ‚verstanden‘ wird und in seiner Struktur nicht (!) polysemisch bleibt? Auf welche Art ‚funktioniert‘ das Bild? Welche Funktion hat diese Schülercollage im gesamten der vorfindbaren Diskurse im Schulbuch? Der Aspekt des Wissens, auf das dabei zurückgegriffen wird, kann analytisch u. a. über das Konzept der Präsuppositionen als die nicht thematisierten und vorausgesetzten Teile eingeholt werden.

Die *präsuppositionale Struktur* dieses Bildes könnte folgendermaßen beschrieben werden: Türkische Kinder (die bekanntermaßen den mit Abstand größten Anteil an allen ausländischen Kindern in Deutschland darstellen), haben ein Problem. Sie leben ‚zwischen zwei Kulturen‘ (der deutschen und der türkischen), sitzen *zwischen zwei Stühlen*, leiden unter Identitätsproblemen und wissen nicht, wo eigentlich ihre *Heimat* (Dok f) ist. Die ‚Plausibilität‘ des Bildes ergibt sich aber lediglich aufgrund der Konfliktlogik, die alltagsmetaphorisch-idiomatisch auf der Bild- und Textebene verdichtet repräsentiert wird. Dieses ‚Wissen‘ um die Probleme türkischer Kinder wird bei dem Verständnis des Bildes quasi konsensual vorausgesetzt. Mit dieser Argumentation ist die von Eco (1972: 272) so genannte „topischen Ebene“ gemeint, auf der sich die an sich isolierten Zeichen konnotativ zu einem *Topos* bzw. zu einer Konfiguration verdichten, die in dem Bild zum Teil als die signifikante Kette /ausländisch/-/türkisch/-/islamisch/-/problembeladen/ aktualisiert wird. Einer solchen komplexen Konfiguration aus verschiedenen semantischen Elementen legt normalerweise eine mehr oder minder explizite Argumentation zugrunde, die sich nach Eco (1972) bis in die ikonischen Strukturen hinein erstreckt.

Bevor die oben geäußerte These anhand der anderen Dokumente weiterverfolgt wird, soll die markante Sequenz *Ausländerkinder (...) zwischen 2 Stühlen* noch einmal genauer unter die Lupe genommen werden. Zunächst handelt es sich um eine elliptische Konstruktion, bei der ein Verb ausgelassen wurde. Es wird also automatisch ein Element wie „sitzen“ hinzugefügt. Da es sich aber, wie oben festgestellt, um einen metaphorischen Ausdruck handelt, in dem Denotation und Konnotation in einer verdichteten Form vorliegen, konnotiert „sitzen“, was dieser idiomatischen Wendung inhärent ist, eine Bedeutung wie „sich befinden“ in einem existenzielleren Sinne: Wer zwischen zwei Stühlen sitzt, „befindet sich“ grundsätzlich in einer schwierigen Situation. Es ist das sprichwörtliche Leben ‚zwischen 2 Welten‘, das auch in anderen Schulbüchern einen *Topos* der Migrantendarstellung bildet.

Islam + Großfamilie = patriarchalische Struktur = Unterdrückung von Frauen = Autoritätshörigkeit = ...“ (1994: 49)

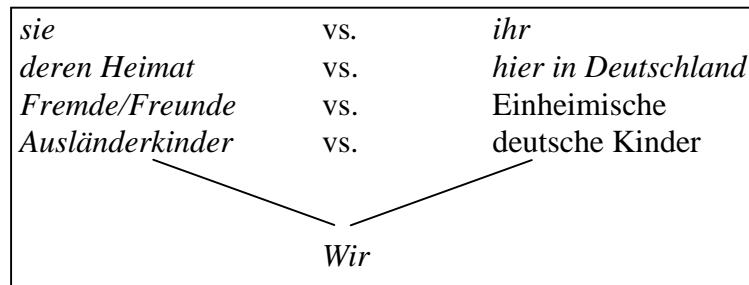
Wenn man eine Grunddifferenz von deutsch/nicht-deutsch zugrunde legt, dann stellt das Kompositum „Ausländerkinder“ grammatikalisch eine *Markierung* dar, für die es auf ‚deutscher‘ Seite keine Entsprechung gibt: „Deutschkinder“ existiert nicht – „deutsche Kinder“ wäre zwar semantisch, aber nicht grammatisch die analoge Form.

Der Sequenz von Dok b *Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten* liegt gleichermaßen eine elliptische Struktur zugrunde. Die virtuelle *Diskursinstanz*¹⁵ läßt nur die unspezifischen Formen „wir“ oder „sie“ zu, wobei an dieser Stelle, wie im gesamten Buch, die Form „sie“ als adressatenstellvertretend anzunehmen ist – ähnlich wie der ‚Medizinerplural‘ („Wie fühlen *wir* uns heute?“) hat dieses „wir“ die Funktion, eine über alle Interessen und Differenzen, Hierarchien und Machtpositionen hinweggehende imaginäre Gemeinschaft zu erzeugen. Nicht umsonst spricht Benveniste (1974: 263) von einer „unbestimmten“ Person im Sinne einer Position, d. h. es handelt sich um eine Leerstelle, unter der je nach Funktion Aus- und Einschlüsse wie auch Spaltungen realisiert werden können. Daher verwundert es auch nicht, daß die Diskursinstanz sich hinsichtlich der Arbeitsanweisungen aufsplittet, wie auch die Differenz in ‚deutsch‘/‚nicht-deutsch‘ konstitutiv für das inhaltliche ‚Funktionieren‘ der Schulbuchseite ist. Der Adressat in der direkten Anrede als Diskursinstanz „wir“ spaltet sich in „ihr“ (deutsch) und „ihr“ (nicht-deutsch) bzw. „ihr“ und „sie“. Die Symmetrie des zweifachen „ihr“¹⁶ wird aber zugunsten des zweifachen „ihr“ und „sie“ aufgegeben, weil zum einen so eine Präzisierung der Diskursinstanz realisiert werden kann und weil es Teil des didaktischen Konzepts ist, eine Gruppe zum ‚Subjekt‘ und die andere zum ‚Objekt‘ zu machen: *unsere ausländischen Mitschülerinnen...* (Dok c); *Ihr könnt eine große Landkarte zeichnen, in die ihr durch Symbole, Bilder, Texte eintragt, woher die Familien der ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler in eurer Klasse kommen – wie Arbeit und Leben in deren Heimat aussehen – welche Erfahrungen sie hier in Deutschland machen* (Dok f). Die zitierte Sequenz aus Dok b wird aus der virtuellen deutsch-markierten Diskursinstanz „wir“ formuliert, wobei die „ausländischen Mitschüler“ als die „unseren“ ‚großzügig‘ symbolisch eingemeindet werden. Eine ähnliche Paraphrase in der Politik lautet „unsere ausländischen Mitbürger (...)“. Die Aufspaltung der Diskursinstanz in „wir“ und „sie“ wird durch folgende differentielle Positionen verstärkt: „*Sie*“ vs. „*Ihr*“ – „*deren Heimat*“ vs. „*hier in Deutschland*“ – „*Fremde/Freunde*“ vs. „*Einheimi-*

¹⁵ Der Begriff der ‚Diskursinstanz‘ wurde von Benveniste eingeführt und beschreibt die Instanz, von der aus ein Aussagesubjekt seine Äußerung vornimmt. Dies materialisiert sich universell im System der Personalpronomen (Benveniste 1974: 281 ff.).

¹⁶ Theoretisch hätten die deutschen Mitschüler zu ‚Objekten‘ der Befragung und Recherche durch die nicht-deutschen Mitschüler gemacht werden können, um so nicht nur die Symmetrie eines neutralen „ihr“ symbolisch herzustellen, sondern auch um beispielsweise festzustellen, daß: a) hinter ‚kulturellen Differenzen‘ oft allgemeine und keineswegs nationalgruppenspezifische Alltagsprobleme bzw. individuelle Problemlagen oder soziale Formen von Diskriminierung stehen, b) die Gemeinsamkeiten größer sind als die Unterschiede, die hier so stark herausgehört werden.

sche¹⁷ – „Ausländerkinder“ vs. „deutsche Kinder“, so daß sich folgendes Schema ergibt:



Auf diese Art wird deutlich, daß die Spaltung der unmarkierten Diskursinstanz „wir“ auf zwei Ebenen stattfindet: Zum einen in die nationalen Kollektive der (deutschen) „ihr“ und der (ausländischen/nicht-deutschen) „sie“, wobei letztere eine ‚Präzisierung‘ erfährt. Das sehr markante Bild wird thematisch im Kern von dem dominanten semantischen Merkmal /türkisch/ dominiert: „Fahne“, „Mädchen“, „Plakat“, „Reiseziel“, „Stuhl“ – als solches ist /türkisch/ durch die entsprechende Verkettung konnotiert. Dies wird in Dok h durch folgende Sequenz verstärkt: *Ihr sammelt türkische Rezepte (...)*¹⁸.

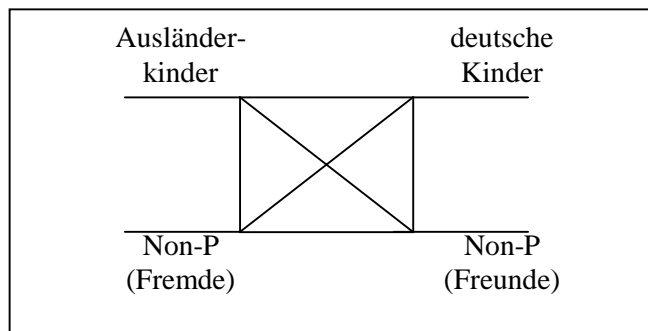
Im Zusammenhang mit der Repräsentation als Form der Darstellung des ‚Anderen‘ spielt der Terminus der „interpretativen Repertoires“¹⁹ eine Rolle, der über den Kategorie des „Topos“ operationalisiert werden kann. Topoi als die Verkettung typischer semantischer Elemente zu spezifischen Aussagen enthalten, wie oben erwähnt, zumeist auch enthymematische Momente, d. h. mehr oder minder komplexe Argumentationen bzw. Präsuppositionen und Implikationen, die an der Oberfläche nicht thematisiert sind. Die Sequenz *Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten* (Dok b) enthält folgende präsuppositionale Struktur: „Lernen“ präsupponiert ein „noch-nicht-Können“ im weitesten Sinne. Dies ist hier aber besonders bemerkenswert, weil es nicht um Mathematik oder Französisch geht, die erlernt werden sollen, sondern um „Kultur(en)“ bzw. eine ‚interkulturelle Kooperation‘ im weitesten Sinne. „Kulturen“ sind, was eine einfache Substitutionsprobe (strukturalistische Operationen) zeigt, national konnotiert: „Lernen mit Menschen aus verschiedenen Nationen/Ländern/Kontinenten

¹⁷ Die nicht-kursiv gesetzten Ergänzungen sind die semantischen Äquivalente, die als komplementäre Elemente virtuellen Status haben, aber nichtsdestotrotz genauso ‚real‘ sind insofern, als nur eine Differenzsetzung eine Sequenz wie „aus Fremden werden Freunde“ (Dok f) verständlich werden läßt, wenn aus dem Kontext klar wird, für wen diese vormals „Fremden“ nun „Freunde“ werden, nämlich für die deutschen Mitschüler, die lernen, *mit Menschen aus verschiedenen Gruppen zusammenzuarbeiten* (Dok b).

¹⁸ Wobei nicht klar ist, wer mit „ihr“ in der Diskursinstanz gemeint ist. Sind es die deutschen Schüler, welche die Rezepte sammeln sollen oder die türkischen oder die gesamte Klasse? Die Arbeitsanweisung richtet sich an eine einzelne Gruppe, da *türkische Mahlzeiten* bereitet werden sollen, *wozu ihr dann die ganze Klasse einladet* (Dok f).

¹⁹ Potter/Wetherell sind beispielsweise bei ihren Untersuchungen zu rassistischen Topoi auf das „Repertoire Kultur als Erbe“ (1995: 190) als stetig wiederkehrenden Topos in sprachlich unterschiedlichen Formen gestoßen.

zusammenzuarbeiten“ hätte die gleiche Funktion²⁰ und verstärkt dadurch die oben aufgezeigt Differenz von deutsch/nicht-deutsch. ‚Kulturen‘ (als nationale Einheiten), so wird dabei unterstellt, sind von Grund auf erst einmal verschieden. Die markante Sequenz aus Dok c lautet: *Aus Fremden werden Freunde* – eine Aussage, die nur dann im Kontext von „*verschiedenen Kulturen*“ (Dok b) sinnvoll ist, wenn die „kulturell-Fremden“ angenommen werden. Das semiotische Viereck verdeutlicht dabei die logische Struktur der Positionen:



Die „konträren Relationen“ auf der oberen Horizontalen zwischen den beiden Differenzpolen kennzeichnen eine ‚reale Oppositionsbeziehung‘, die aber keinen unaufhebbaren Gegensatz darstellt. Diese sind, durch die querlaufenden Linien zu den jeweiligen „Non-Positionen“ („kontradiktorisch“) symbolisiert, strukturell in dem Sinne verortet, als sie assoziierte kontradiktorische Leerstellen bilden²¹. Während sich also „*Ausländerkinder*“ und „*deutsche Kinder*“ buchstäblich als zwei Gruppen gegenüberstehen, sind zwei absolut ausschließende Positionen markiert, die beispielsweise in der präsuppositionalen Struktur eines Textes begründet liegen können. So ist vorausgesetzt, daß „*Ausländerkinder*“, solange sie „*Fremde*“ bleiben, keine „*Freunde*“ sein können²².

²⁰ Auch das Substituens „Städte“ für das Substituendum „Kulturen“ ergebe eine sinnvolle Aussage, nicht jedoch im Kontext der oben aufgezeigten Differenzsetzung von deutsch/nicht-deutsch.

²¹ Neben den „konträren“ Relationen, die einen relativen und den „kontradiktorischen“, die einen absoluten Gegensatz (= dichotome Disjunktion) markieren, gibt es zwischen den jeweils linken bzw. rechten Positionen der Oberflächen bzw. der Tiefenstruktur noch die Relation der Konjunktion. Die Position „*Ausländerkinder*“ wird mit der die Position „*Fremde*“ konjugiert. Das ursprünglich von J. Greimas (1971) in die Textanalyse eingeführte semiotische Viereck hat innerhalb der Diskursanalyse einen heuristischen Stellenwert. Dadurch lassen sich im Text sowohl explizit wie implizit vorhandene Differenzen (Disjunktionen) als auch Verknüpfungen semantischer Elemente (Konjunktionen) in einem Modell sichtbar machen.

²² Es sei an dieser Stelle betont, daß es nicht um die ‚guten Absichten‘ von Schulbuchautorinnen geht, aufklärerisch zu wirken, indem die deutschen Schüler etwas über die ‚andere Welt‘ der ausländischen Schüler, eingebunden in ein handlungsorientiertes didaktisches Konzept von Spielen, erfahren sollen – diese liegen zweifelsohne vor. Vielmehr soll auf der Diskursebene gezeigt werden, von welchen Prämissen dabei ausgegangen wird, welches Wissen auch als sozial-gültiges (im Sinne von Deutungsmustern) dabei vorausgesetzt wird und welche Subjektpositionierungen dabei im Diskurs vorgenommen werden – für oder wider alle Intention. Es ist unbestreitbar, daß es auf dieser Schulbuchseite den Autoren darum geht, den deutschen Schülern Wissen und Information über eine (vermeintliche) ‚schwierige Situation‘ der ausländischen Schüler sozusagen ‚authentisch‘ – qua Befragung, Spiel usw. – im Unterricht nahe zu bringen. Übertrüge man dies aber beispielsweise auf die Situation von Kindern aus Familien, die Sozialhilfe empfangen (wo diese im Falle von ‚Klassenfahrt‘, ‚Markenkleidung‘ usw. ‚zwischen 2 Stühlen‘ sitzen), so hätte die ‚gute Intention‘, mehr über ‚die Sozialhilfeempfänger‘ zu erfahren, unweigerlich und eo ipso zunächst einmal eine soziale Markierung bzw.

Wieder anschließend an die oben formulierte Fragestellung kann nun folgende These vorgetragen werden: Aufgrund der Aufspaltung der Diskursinstanz „wir“ in „ihr“ (deutsche Schülerinnen) und „ihr“ (ausländische Schülerinnen) werden auf der Diskursebene zwei imaginäre Gruppen gebildet, die differentiell-antithetisch²³ gegenüber gesetzt werden. Diese Differenz ist im weiteren semantisch durch das Merkmal /türkisch/ markiert, was einer ‚Differenzierung der Differenz‘ gleichkommt: Nicht die ausländischen Schüler im allgemeinen sind Gegenstand der Schulbuchseite, sondern wesentlich die türkischen Schüler. Aufgrund der Text-Bild-Relation über verschiedene Markanzstufen verdichten sich in der Signifikantenkette der Art „ausländisch“-„türkisch“-„zwischen 2 Stühlen“ konnotativ die Signifikate /kulturell-verschieden/-/islamisch/-/problembeladen/. Die Raum-Zeit-Deixis²⁴, die zur Diskursinstanz, d. h. deren Differenzierung gehört, ist geprägt durch ein „hier“ in Deutschland, in dem die türkisch/ausländischen Schülerinnen leben, und ein ‚dort‘ der „Heimat“, aus der die Eltern kommen. Somit wird die aufgezeigte Differenz auch räumlich markiert – wie auf dem Bild in Gestalt des ‚türkischen‘ und des ‚anderen‘ Stuhles zu sehen.

Bei all dem wird vom ‚Fremd‘-Sein der Migranten ausgegangen, die, daran ist zu erinnern, oft schon in der dritten Generation in Deutschland leben. Dieses ‚Fremdsein‘ als ‚Kulturfremde‘ wird auf markante Weise zum Thema gemacht: *Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten*. Wenn man die gesamte Schulbuchseite als einen *Intradiskurs* betrachtet, dann wird die Verknüpfung der einzelnen Dokumente über die dominante Isotopie (gemeinsame semantische Merkmale) /deutsch/-/nicht-deutsch/ realisiert, was die ‚nationalen Differenzen‘ in den Vordergrund bringt – Kultur ist ein semantisches Substitut für Nation. Was die kommunikative Funktion der Schulbuchseite betrifft, so dominieren die konative und poetisch-mythische Funktion²⁵. Die hohe Dramatik und der Inszenierungscharakter des hochmarkanten Bildes haben einen starken Signalwert – effektiv wie in der Werbung kommt ‚die Botschaft‘ rüber. Die konnotativen Verdichtungen der Signifikanten-Kette lassen den Kulturbegriff eher mythisch erscheinen denn als inhaltlichen Begriff: An keiner Stelle wird ‚Kultur‘ oder das,

Stigmatisierung als Problemgruppe der in einer Klasse ‚Betroffenen‘ zur Folge. Die paternalistische Grundhaltung, die dabei kultiviert und sogar als sozial begrüßenswert vermittelt wird, steht im Zentrum eines ‚Blicks der Sorge‘, der ein Strukturelement des sozialpädagogischen Habitus darstellt und an dieser Stelle mit den Schülern schon eingeübt wird. Verstanden und anerkannt werden kann lediglich etwas, das vorher nicht verstanden und anerkannt wurde. Dabei ist noch kein Wort über die Kriterien von Verstehen und Anerkennen gesagt worden.

²³ Dies hat nichts mit negativen oder positiven Wertungen zu tun, sondern der Ausdruck differentiell-antithetisch soll lediglich die Position der Differenz als einen relativen Gegensatz (konträr) zweier voneinander zu unterscheidender Gruppen bezeichnen. In einem nächsten Schritt könnten die möglichen Effekte daraus für den Unterricht abgeleitet werden.

²⁴ Man kann Raum-, Zeit- und Personen Deixis unterscheiden und damit ist die textuelle Pronominalstruktur bezeichnet, die ein räumliches (hier/dort), ein zeitliches (heute/gestern) und personales (er/sie/wir) Diskursuniversum aufspannt.

²⁵ Roman Jakobsons Zeichenmodell beschreibt sechs Funktionen: emotiv, konativ, referentiell, metasprachlich, phatisch und poetisch (mythisch) (1993: 94).

was darunter zu verstehen sei, thematisiert oder problematisiert. In der Verschiebung zum „sekundären semiologischen Systems“, so die Barthesche Mythendefinition, fungiert er als ‚Mythem‘, als kleinste mythische Einheit. Sprachanalytisch betrachtet handelt es sich bei dem Kulturbegriff um einen inhaltliche entleerten (intensional armen) Begriff, der in verschiedenen Bedeutungsverschiebungen nun unterschiedliche Substitutfunktionen übernehmen kann (für Nation, Region, Ökonomie, Lebensstil usw.). Intensionsarmut und Extensionsreichtum verhalten sich komplementär zueinander.

Mit Blick auf die *interdiskursiven Relationen* war der kollektivsymbolische Wert des „Kopftuchs“ erwähnt worden. Doch nicht nur metaphorisch-topologische Elemente haben interdiskursiven Wert. Auch der Kulturbegriff und das, was als seine mythische Struktur beschrieben wurde, sind an andere Diskurse anschlussfähig.

Aus den aufgezeigten Differenz-Relationen, der Aufspaltung der Diskursinstanz, den Präsuppositionen und den Topoi ergibt sich ein komplexes Bild einer Subjektpositionierung, zu der wesentliches in Gestalt der beiden Gruppen (deutsch/nicht-deutsch) schon gesagt worden ist. Die Frage, ob und wie Migranten als besondere Gruppe auftauchen, kann sicherlich bejaht werden und wurde unter Rekurs vor allem auf die Darstellung der Differenz und auf die Diskursinstanz aufgezeigt.

Beispiel 2: Arbeitsbuch Politik 1

Das zweite Beispiel ist dem Buch „*Arbeitsbuch Politik 1*“ (Mickel, Stachwitz 1990) für die 5. und 6. Klasse entnommen. Die Diskursform Schulbuch enthält, was die interne Gliederungsstruktur betrifft, als Ordnungselemente ein Inhalts- und Stichwortverzeichnis, anhand dessen ein erster Vergleich mit dem offenen semantischen Feld vorgenommen werden kann. Dieser erste Schritt der *formalen Diskursanalyse* gestaltet sich folgendermaßen: Das *Inhaltsverzeichnis* bietet 11 verschiedene Lerneinheiten an, worunter unter anderem „Politik – Das geht uns alle an“, „Bei uns zu Hause“, „Deutschland und Europa“ usw. zu finden sind. Eine Identifizierung, ob eine thematische Anbindung an den durch das semantische Feld oder Netz repräsentierten Diskurs zur Migration besteht, wird unter dem Signifikanten „Vorurteile“ (3.6) versucht, scheitert aber, da Migranten weder in Wort noch Bild Erwähnung finden. Der nächste Versuch, unter der Untereinheit „Müssen alle so sein wie wir?“ (3.7) fündig zu werden, ist erfolgreicher. Auf sechs Seiten (S. 30-35) wird die Situation von Migranten („Gastarbeitern“, „Asylbewerbern“) und Aussiedlern thematisiert. Ein Blick ins präzisere *Stichwortregister* bringt folgendes Ergebnis: „Asylbewerber“ (S. 34, 35), „Ausländer“ (30), „Aussiedler“ (33 f.), „Gastarbeiter“ (30), „Integration“, „Spätaussiedler“ (33), „Übersiedler“ (34) könnten dem offenen semantischen Feld zugeordnet werden, insofern sie nicht schon darin enthalten sind. Aufgrund der thematischen Eingren-

zung von „Migrantinnen“ auf die Gruppe ohne Staatsbürgerschaft, d. h. die sogenannten „Ausländer“, werden Aussiedler hier lediglich erwähnt, finden aber in der folgenden Analyse keine Berücksichtigung. Es liegen daher mit „Asylbewerber“, „Ausländer“, „Gastarbeiter“ und „Integration“ vier Signifikanten vor, die dem semantischen Feld klar zugeordnet werden können, wobei schon anhand der unterschiedlichen Seitenzahlen für „Asylbewerber“ und „Gastarbeiter“ spekuliert werden kann, daß diese die beiden ‚Untergruppen‘ zu „Ausländer“ bilden, die auch spezifisch thematisiert werden. Man kann an diesem Vorgehen, das sich an der diskursformeigenen Strukturierung orientiert, erkennen, daß mit dem Stichwortregister gegenüber dem Inhaltsverzeichnis schon eine feinere Organisation der Diskursform vorliegt, die eine schnellere thematische Identifizierung erlaubt.

Außer dem Inhaltsverzeichnis und dem Stichwortregister enthält das Schulbuch noch die jeweils thematisch spezifizierten Unterlerneinheiten. Die für das semantische Feld zur Migration relevante und bereits erwähnte Unterlerneinheit „Müssen alle so sein wie wir?“ (3.7) kann über das semantische Feld insofern identifiziert werden, als Signifikanten wie „Anders-Sein“, oder „Fremd-Sein“ Elemente vorkommen, und daher eine Affinität zwischen „So-Sein“ und „Anders-Sein“ vermutet werden kann. An dem skizzierten Vorgehen wird deutlich, wieviel Interpretationsleistung noch in einer solchen ‚Vermutung‘ steckt, die eher nach einer Art *trial-error*-Prinzip funktioniert als daß sie sich auf ‚Eindeutigkeit‘ des semantischen Feldes stützen könnte, das genau für solche Fälle offen und ergänzungsfähig gehalten wird. Diese Lerneinheit ist subsumiert unter der allgemeineren mit dem Titel „Zusammen leben – Zusammenleben?“ (Dritte Lerneinheit von 11). Die Unterlerneinheiten 3.5 und 3.6 sind betitelt: „Streitfälle gibt es immer“ und „Vorurteile“.

Als Korpusdokument kommt die erste von sechs Seiten der Unterlerneinheit 3.7 infrage, die aus drei Bildteilen und vier Textteilen besteht (ein 5. Textteil wäre die Überschrift). Die Raumanalyse ergibt bei einer Seitenfläche von ca. 320 cm² einen Bildanteil von ca. 26% (ca. 82 cm²). Es handelt sich um drei Farbportraits, die sich in der oberen Bildhälfte rechts befinden. Von der Kopfzeile abwärts läuft links neben den Portraits ein Text, der in sich, noch einmal in vier Abschnitte untergliedert ist. Zwei verschiedene Schriftgrößen sind vorfindbar: Die Überschrift zur Lerneinheit „Müssen alle so sein wie wir?“ und die Überschrift „Wieso ‚Gast‘arbeiter?“ hat 12 dpi und ist fett gedruckt. Die Überschrift zum Textfragment „Zum Beispiel: Familie D. aus der Türkei“ (Fettdruck) setzt sich mit 16 dpi deutlich noch von den anderen Schriftgrößen ab. Die Texte haben durchgehend 12er Schrift, wobei zwei von ihnen eingerahmt sind (schwarze Linien, d. h. Rechteck und gelber Rahmen).

Wenn man die Kriterien der Markanz wie primäre Bedeutung des Analoges vor dem Digitalen, Signifikanz der Typographie (bezüglich der Schriftgröße, Schriftdesign, Farblichkeit) und die Plazierung in Anschlag bringt, dann kann von einer Markanzhierarchie aus Bild – Graphik – Überschrift – Text ausgegangen werden und speziell für die Seite läge eine Abstufung von Bildern, Überschriften,

gerahmten und ungerahmten Texten vor. Was die Bilder betrifft, so wird die Markanz noch durch die Plazierung verstärkt, die sich in der oberen Bildhälfte befinden. Aufgrund der geschilderten Markanzkriterien, der Positionierung und der Distinktion durch formale Kriterien wird eine Einteilung in Fragmente vorgenommen. Hierbei sind in diesem Fall die Dokumente²⁶ mit den Fragmenten (1 bis 7) identisch, da keine signifikanten thematischen Ähnlichkeiten vorliegen, die eine andere Einteilung nahelegen würden, so daß sogleich die Dokumente (a bis g) angegeben werden können:

- | | |
|---|-----------|
| Frag 1: Drei Foto-Portraits | (= Dok a) |
| Frag 2: „ <i>Seit mehr als (...) überwunden werden können</i> “ | (= Dok b) |
| Frag 3: „ <i>3.7 Müssen alle so sein wie wir?</i> “ | (= Dok c) |
| Frag 4: „ <i>Wieso ‚Gast‘arbeiter (...) Begründet.</i> “ | (= Dok d) |
| Frag 5: „ <i>Zum Beispiel (...) Türkei</i> “ | (= Dok e) |
| Frag 6: „ <i>Ende der (...) es geht auch anders!</i> “ | (= Dok f) |
| Frag 7: „ <i>I Beim Ausländeramt (...) Berichte.</i> “ | (= Dok g) |

Die Markanzkriterien, die nach formalen Gesichtspunkten eine Hierarchisierung begründen, beruhen auf einer angenommenen Wahrnehmungsfolge der einzelnen Elemente, die sich aus deren formalen Gestaltungskriterien herleiten. Man sieht etwa ein Bild und kann intuitiv aufgrund des Vorwissens bzw. impliziten Wissens und herrschender Diskurse *unmittelbar* eine Zuordnung vornehmen. Unmittelbares (Wieder)Erkennen bzw. Analogiedenken wird auf der vorbewußten Ebene durch gestalterische Mittel (Farben, Plazierung, Typographie) in Gang gesetzt, so daß identifikatorische Prozesse zumeist eine suggestive, nicht-sprachliche und vorreflexive Dimension haben²⁷. Die Unmittelbarkeit direkter Perzeption von Analogem (Bilder, Graphiken, Piktogramme) ist stets noch einmal gebrochen durch die wissenspraktische Vermittlung, die schließlich ein *mittelbares* Verhältnis zu den dargebotenen Inhalten anzeigt²⁸, und die Grundlage für Interpretationen bildet. Es sei hier erwähnt, daß die gewählten Dokument-Einheiten keine Bedeutungshierarchie darstellen in dem Sinn, daß das erste Dokument wichtiger wäre als das vierte. Die hier getroffene Einteilung der Dokumente begründet sich zum ei-

²⁶ Das Dokument ist ein heuristisches Mittel, um die thematisch ähnlichen Teile eines Diskurses zu bezeichnen und zu analysieren. Vergleichbar ist das Dokument mit einem ‚Fenster‘, das von den Forscherinnen quasi geöffnet wird und das a) den interessierenden Textausschnitt bezeichnet und b) vergrößert oder verkleinert und somit verändert werden kann. Dies wurde in Teil 5. 2. anhand des zweiten Analysebeispiels unternommen, indem Frag 2 aus der Schulbuchseite quasi herausgezoomt wurde, und der Textblock aufgrund inhaltlich-thematischer Kriterien in vier Dok unterteilt wurde. Insofern ist der hier verwendete Dokumentbegriff ähnlich dem Sequenzbegriff (respektive der Form der Sequenzanalyse) anderer qualitativer Methoden wie der Objektiven Hermeneutik.

²⁷ Die Unwillkürlichkeit von Blickverläufen bei der Bildbetrachtung hat die Wahrnehmungspsychologie untersucht. So sind es bestimmte typische Elemente, die zunächst durch *Fixationen* (Ruhepunkte) und *Sakkaden* (Suchbewegung der Augen) wahrgenommen werden (vgl. Pickert 1994: 171 f.). Bei den Sakkaden, die ca. 0,2-0,3 sek. dauern, findet keine bewußte Informationsaufnahme statt.

²⁸ Es wird nur deshalb an dieser Stelle darauf hingewiesen, weil die Unterscheidung zwischen formaler und thematischer Seite zwar analytischer Natur ist, aber hiermit keine formalistische Präferenz besteht, welche die Subjekte mitsamt ihren Affekten und Reaktionen zu vorreflexiven Entitäten stempelte, die nur noch reflexhaft auf bestimmte Signale reagierten.

nen aus Markanzkriterien, aber auch aus der semantischen Linearisierung, die beispielsweise ein Leser europäischer Sprachen den Text von oben nach unten und von links nach rechts lesen läßt. Insofern könnte als Dok a durchaus auch die Überschrift „*Müssen alle so sein wie wir?*“ gewählt werden²⁹. Die Zusammenfassung von farbig-gerahmtem und nicht-gerahmtem Text zu einem Dokument (Dok e) ergibt sich aus der Position der Überschrift, die über beiden Texten steht und daraus, daß die Arbeitsanweisungen des gerahmten Textes sich auf den ungerahmten beziehen.

Inhaltliche Diskursanalyse: Begonnen werden kann mit der Analyse von Dok a im Zusammenhang mit Dok b, womit zwei markant positionierte Teile relationiert werden. Die „Suggestion der Farbe“³⁰ bei der Darstellung von Personen und Objekten beruht auf einem komplexen Bündel von Bedeutungen, was Eco als „Ikonogramm“ (1972: 272) beschrieben hat. Die „Loci oder Topoi“ als „Blöcke erworbener Meinungen“ und Formen der Wahrnehmung bilden einen wesentlichen Teil der historisch und kulturell spezifischen (vor)bewußten Wissensbestände. Hautfarbe stellt in diesem Zusammenhang ein primäres Signum dar, um Differenzen in einem Zeichen zu verdichten und kulturell-assoziativ quasi verfügbar zu halten³¹. Will man die auf den drei Fotos dargestellten Personen in Dok a in ihrer Funktion für die Schulbuchseite bestimmen, so ist spezifisch auf die Konnotationen bzw. die ikonographische Struktur, die mit dem Signifikanten „Hautfarbe“ und „Kopftuch“ verknüpft ist, einzugehen. Mit dem Kopftuch kann zweifach /islamisch/ oder /traditionell/ konnotiert sein. Differenzlogisch kann daher eine zugewiesene Position mit dem semantischen Merkmal /nicht-deutsch/, /nicht-christlich/, /nicht-europäisch/, /nicht-modern/ angenommen werden. Eine genauere Klärung dieser hypothetischen Deutung kann später unter Rückgriff auf den links daneben stehenden Text vorgenommen werden. Das zweite Portrait zeigt einen jungen Mann, dessen dunklere Hautfarbe sich von der Hautfarbe der beiden anderen dargestellten Personen absetzt. Insofern ‚helle Hautfarbe‘ mit /deutsch/ und ‚dunkle Hautfarbe‘ ex negativo mit /nicht-deutsch/ konnotiert wird, kann von

²⁹ Die empirische Erforschung von Blickverläufen stellt grundsätzlich die analoge (bildliche) Ebene als primär gegenüber der digitalen (sprachlich) heraus: „So erfolgt der Einstieg in die Seite immer über das Bild, wobei Farbbilder Schwarz-Weiß-Bilder normalerweise dominieren. Danach wandert der Blick zur Bildzeile und zu den größten Überschriften“ (Bucher 1996: 48).

³⁰ Anke Meissner betont die suggestive Wirkung von Farben im Bereich des Designs (und nicht nur dort). Suggestiv nennt sie die Wirkung, da auf die vorbewußten Reaktions- und Wahrnehmungsformen im Alltagshandeln abgehoben wird, die aber doch eine wesentliche Bedeutung für die Plazierung und Sichtbarkeit eines Produkts besitzt (Farbe als Geste im Design. in: Sturm, H. (Hrsg.): *Geste und Gewissen im Design*. Köln 1998: S. 64 ff.)

³¹ Diers bemerkt bei seinen Analysen exotischer Werbemotive: „(...) die Hautfarbe fungiert (zusammen mit dem weiblichen Körper) als zentrales Distinktionsmedium“ (1997: 164), wobei es der „Hautkontrast“ sei, der als „Blickfang inszeniert“ (ebd.) würde. Dieser Effekt wird von ihm als „Verfremdung“ des ursprünglichen Produkts bezeichnet, da es nur noch um „Kuriosität, Originalität, Attraktivität und Symbolkraft exotischer Zeichen und Farben“ (ebd.) gehe. Die so realisierte Verschiebung verkettet assoziativ und unmittelbar das Produkt (= Se 1) mit den Merkmalen „,farbige Weiblichkeit‘, ‚Rasse‘ und Geschlecht (‚Rasseweib‘)“ (= Se 2). Dabei kommt es zu einer Überlagerung von Se 2 gegenüber Se 1, was mit Barthes gesprochen als mythischer Effekt bezeichnet werden kann.

einer Isotopie auf der Bildebene ausgegangen werden, die auf das gemeinsame semantische Merkmal /Nationalität/ zurückgeht. Das dritte Portrait jedoch fällt aus dieser Isotopie heraus, denn weder über Kleidung noch durch Hautfarbe werden signifikante Differenzen sichtbar gemacht, wenn man die Differenz deutsch/nicht-deutsch unterstellt. Eine Klärung dessen bringt der Text (Dok c), zu dem, wie wir sehen werden, das Bild in einer *Dependenzbeziehung* (Barthes) steht, d. h. das Bild wird durch den Text vereindeutigt.

Überschriften und Eingangssequenzen spielen für die thematische Rahmung eines Textes eine wesentliche Rolle (s. o.). Auch Dok c erfüllt eine solche leitthemathe-matische Funktion: „*Müssen alle so sein wie wir?*“ Hier ergibt sich die Frage nach der Diskursinstanz, denn „wir“ ist zunächst unbestimmt und hat mehrere Adressaten. Es könnte damit die Gesamtheit der in Deutschland lebenden Menschen (Deutsche und Ausländer) oder lediglich die Mehrheit der Deutschen angesprochen sein, aber auch die gesamte Schulklasse könnte mit „wir“ gemeint sein, wie auch nur die Gruppe der deutschen Schülerinnen. In Verknüpfung mit dem gemeinsamen semantischen Merkmal /national/, das auf die Grunddifferenz von /deutsch/ – /nicht-deutsch/ zurückgeht, kann eine Vereindeutigung der Frage vermutet werden: Mit „wir“ ist die Position der ‚Deutschen‘ beschrieben, von der sich die Gruppe der ‚nicht-Deutschen‘, also der ‚Ausländer‘ (Dok c) durch *ih*r nicht- „so sein“ und mithin ‚anders sein‘ abgrenzt³². Dieses ‚anders-Sein‘ wird zum einen durch das ‚anders-Aussehen‘ visualisiert (Portraits), zum anderen geht die Sequenz „so sein“ darüber hinaus, indem sie Lebens- und Verhaltensweisen, Sitten und Umgangsformen miteinschließt. Die These wäre also, daß das ‚anders-Sein‘ der ‚fremden Kultur‘ damit schon implizit angesprochen ist. Hervorzuheben ist auch die rhetorische Natur dieser Frage, die dem/der Rezipienten die Verneinung schon auf die Zunge legt, wobei die detaillierten Informationen über ‚die Fremden‘ in den darunterstehenden Texten folgen. Die direkte Adressatenorientierung der Frageform, die Diskursinstanz „wir“ als nationales Kollektiv sowie der imperative Modus der Frage („Müssen...?“) stellen in pragmatischer Hinsicht eine Form *direkter Anrufung*³³ der Subjekte dar. Durch Substitutionsproben kann diese Funktion deutlich gemacht werden: „Müssen die Ausländer so sein wie wir?“, „Müssen die Ausländer so sein wie die Deutschen?“ „Müssen alle so sein wie *die Deutschen?*“ – die Frageform ruft quasi automatisch einen stillen Antwortmecha-

³² Unseres Erachtens spricht die Vereindeutigungslogik, die von der Dichotomie /deutsch/ – /nicht-deutsch/ (= /ausländisch/) ausgeht und in diesem Sinne die ‚nationalen Fremden‘ thematisiert, dafür, den Adressaten in jedem Fall als /deutsch/ zu bestimmen. Dabei ist es von sekundärer Bedeutung, ob es sich um die Gesamtheit der Deutschen oder lediglich um die deutschen Schüler in der Klasse handelt.

³³ Dieser von Althusser geprägte Begriff, der im Deutschen auch mit „Anrufung“ übersetzt wird, bezeichnet „einen ganz bestimmten Vorgang“, bei dem „aus der Masse der Individuen Subjekte ‚rekrutiert‘ (...) oder diese Individuen in Subjekte ‚transformiert‘“ werden. „Man kann sich diese Anrufung nach dem Muster der einfachen und alltäglichen Anrufung durch einen Polizisten vorstellen: He Sie da!“ (1977: 142). Die pragmatische Funktion von Texten in der diskursiven Praxis kann spezifisch sprechakttheoretisch untersucht werden, doch genügt es an dieser Stelle darauf hinzuweisen, daß hier unter *Anrufung* die subjektkonstituierende Funktion von Texten und Diskursen, d. h. den entsprechenden Praxisformen verstanden wird, die sich aus mehreren Elementen zusammensetzt wie Modus, Sprechakte, Diskursinstanz, Differenzen usw.

nismus hervor, der konkret eine Sequenz wie „Nein, sie können (!) auch anders sein als wir“ zur Folge haben kann. Das „Müssen“ impliziert eine Norm, die irgendeine Instanz vorher aufgestellt haben muß („Alle müssen so sein wie wir“), damit sie nun buchstäblich in Frage gestellt wird. So indiziert alleine die Verwendung des Modalverbs „müssen“ eine ungenannte virtuelle Diskursinstanz, nämlich die des/der Normsetzenden, ohne welche die Frage nicht verständlich wäre³⁴.

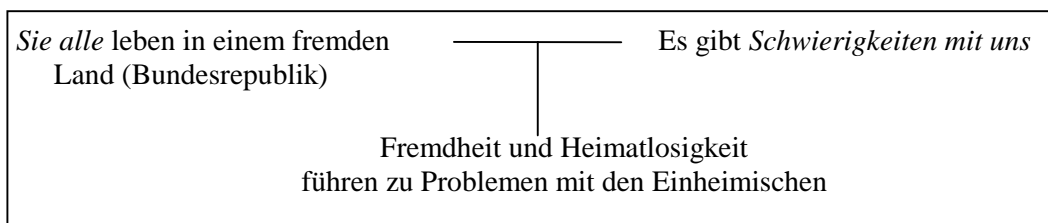
Eine Antwort auf die Frage (Dok c) wird in Dok b nicht explizit gegeben, jedoch werden die Voraussetzungen, welche die Frage sinnvoll erscheinen lassen, thematisiert. Drei Gruppen werden in dem Text thematisiert: Die „Millionen Menschen aus verschiedenen süd(ost)europäischen Ländern“, die als „Ausländer“ bezeichnet werden; die „deutschen Spätaussiedler“ und schließlich die „Asylbewerber“. Die beiden zuletzt genannten Gruppen wollen eine „neue Heimat in der Bundesrepublik finden“. Diese drei Gruppen finden ihre bildliche Repräsentation in den nebenstehenden Portraits, so daß eine Text-Bild-Dependenz vorliegt: Was sich auf der Ebene der Bildsemiotik über die Differenzen von Hautfarbe und Kleidung der drei abgebildeten Personen an semantischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden herstellt, kann klar den drei Gruppen zugeordnet werden: Die Kopftuch-tragende Frau gehört zu den „Ausländern“, der junge Mann mit dunkler Hautfarbe gehört zu den „Asylbewerbern“, und der dritte Mann, der gegenüber den beiden anderen weder durch Kleidung noch in puncto Hautfarbe spezifisch markiert ist, repräsentiert die Gruppe der „Spätaussiedler“. Bemerkenswert ist die normalisierende Wirkung, die aufgrund der letzten Zuweisung (deutsch = helle Haut) vorgenommen wird. Im Falle des Typus des „deutschen Spätaussiedlers“ kann die Zuweisung des semantischen Merkmals im Rahmen einer ‚Logik der Physiognomie‘, die hier aufgrund der Portraits vorliegt, nur über die ‚normale Hautfarbe‘, die ‚den Deutschen‘ zugewiesen wird, realisiert werden, was die Gleichung ergibt: helle Haut = deutsch (= normal). Gerade in der Unmarkiertheit/Markiertheit physiognomischer Merkmale liegt die *normalisierende Funktion* einer solchen Darstellung. Es geht ums Identifizieren und Wiedererkennen, die Einübung des physiognomischen Blicks und ums (Wieder)Erkennen von ‚eindeutigen‘ körperlichen Merkmalen, die Kollektiven zugeschrieben werden: So sieht eine typische Ausländerin aus, so ein Asylbewerber und dies ist ein Aussiedler. Welche didaktisch-inhaltliche Funktion die Darstellung der drei Personen für eine Lerneinheit über die Situation von „Ausländern“ in der Bundesrepublik hat, bleibt dabei allerdings ein Geheimnis der Schulbuchautoren, jedoch kann die tatsächliche Funktion als synekdochische dahingehend bestimmt werden, als die typisierende Zuschreibung über die Hautfarbe und Kleidung aufgrund einer pars-pro-toto-Beziehung, d. h. als semantische Reduktion zustandekommt³⁵.

³⁴ In der Rhetorik bildet die Frage die „bekannteste Form der fingierten Publikumsansprache“ (Ottmers 1996: 184). Die rhetorische Frageform wird „Subiectio“ genannt, die ein „inszeniertes Frage-Antwortspiel“ darstellt, in der die Antwort bereits impliziert ist, oder vom Redner in eindeutiger Weise selbst beantwortet wird.

³⁵ Die Hautfarbe als sozial relevantes Kriterium ist erst seit der Aufklärung und mit der Entwicklung von Rassentheorien nachweisbar. Diers zeigt die enge Verbindung zwischen Physiognomik und Rassentheorie

Dennoch birgt die Darstellung in gewisser Weise eine Antwort auf die Frage, die in der Titelleiste formuliert wird: Offensichtlich müssen Menschen, die anders aussehen, auch nicht „so sein wie wir“. Polemisch könnte man mit Blick auf ‚den Aussiedler‘ auch sagen: Sie müssen nicht anders aussehen und können doch ‚anders‘ sein, denn was die Gruppen nach Aussage des Textes verbindet, ist folgender Umstand: „*Sie alle haben – zum Teil sehr große – Schwierigkeiten, im fremden Land Bundesrepublik Deutschland heimisch zu werden. Sie haben Schwierigkeiten mit uns, wir haben Schwierigkeiten mit ihnen*“ (Dok b).

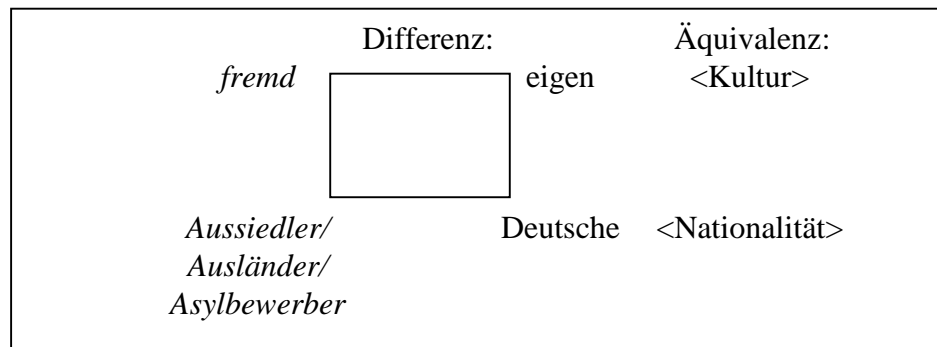
Bei näherer Betrachtung dieser Sequenz kann man eine argumentative Struktur erkennen, bzw. es können die Prämissen, aufgrund deren der ‚Sinn‘ hergestellt wird, offen gelegt werden. Die These herbei würde lauten, daß die „Schwierigkeiten“ der drei bezeichneten Gruppen an dieser Stelle nur plausibel sind, weil sie mit ihrer ‚Fremdheit‘ verknüpft sind. Unter Rückgriff auf die semantische Merkmalsstruktur kann /fremd/ nur in Opposition zu /nicht-fremd/ bzw. /eigen/ verstanden werden. Bevor diese Struktur Mithilfe des semiotischen Vierecks veranschaulicht wird, sollen die Prämissen argumentationstheoretisch kurz aufgezeigt werden:



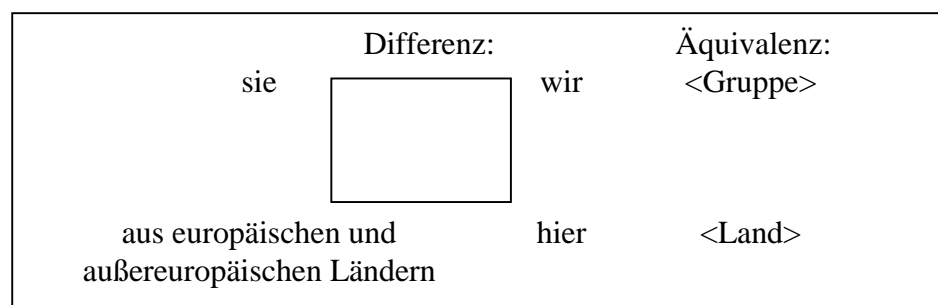
Würden die beiden Attribute „fremd“ und „heimisch“ ausgelassen, so läge entweder eine unakzeptable Polysemie vor oder die Aussage könnte in einem anderen Sinn vereindeutigt werden. Im ersten Abschnitt des Dok b wird gewissermaßen eine Diskriminierung von Seiten „der deutschen Arbeiterinnen und Arbeiter“ gegenüber den „Ausländern“ angesprochen, da die „Ausländer“ von ihnen „nicht sehr geschätzt werden“. Im Rahmen der strukturalistischen Operationen kann eine Reduktion vorgenommen werden, die dann folgendermaßen aussähe: „Sie alle haben – zum Teil große – Schwierigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland“. Diese „Schwierigkeiten“ könnten sozialer, ökonomischer, rechtlicher Natur sein, aber sie würden keine /fremd/-/eigen/ – Unterscheidung begründen.

Ein Blick auf die differenzlogischen Relationen unterstützt die These, daß die Vereindeutigungsstrategien bzw. Sinneffekte im Text auf die Unterstellung kultureller Fremdheit hinauslaufen:

(1997: 162 ff.) Er weist auf einen Mordanschlag auf eine junge Inderin hin, von der in der *Hamburger Morgenpost* berichtet wurde, daß „Hautfarbe und Gewand“ sie „verraten“ hätten (ebd.: 177).



Die Äquivalenz der oberen Opposition stellt /Kultur/ dar, die aber explizit im Text nicht erscheint. Zentral dabei ist, daß diese Positionierung nur ‚funktioniert‘, wenn die Markierung durch räumlich-geographische Merkmale, also entsprechende deiktische Indizes deutlich gemacht wird: „Hier“, „bei uns“, „im fremden Land Bundesrepublik Deutschland“ usw. machen plausibel, warum auch „Spätaussiedler“ trotz deutscher Staatsbürgerschaft eigentlich ‚fremd‘ sind: Wie die „Asylbewerber“ finden sie „hier“ eine „neue Heimat“ – und das verursacht ‚logischerweise‘ Probleme. Das Differenzschema ist also erweiterbar:



An diesem Beispiel wird deutlich, daß es nicht ausreicht, lediglich *ein* Oppositionspaar *einer* semantischen Relation darzustellen, um die differentielle Logik einer Sequenz oder eines Textes darzustellen, sondern daß diese Differenzen auch mit anderen (implizit/explicit) weiter verknüpft sind und auf diese Weise Sinneffekte erzeugt werden. Der scheinbare Widerspruch der Portraits wie auch des Textes aus Dok b, bei denen auch die Spätaussiedler trotz ihres faktischen Status als ‚deutsch‘ auf der Seite der ‚Fremdheitsproblematik‘ positioniert werden und damit in einer Reihe mit „Asylbewerbern“ und „Ausländern“ (d. h. „Gastarbeitern“, wie es in Dok d heißt) erscheinen, löst sich unter dem quasi kleinsten gemeinsamen semantischen Vielfachen, nämlich dem semantischen Merkmal /Kultur/, auf.

Darüber hinaus wird die heuristische Funktion des semiotischen Vierecks sichtbar, denn es soll das Zusammenspiel expliziter und impliziter Differenzen bzw. semantischer Merkmale modellhaft illustrieren, in welcher Form diese im konkreten Text erscheinen oder aus dem „Vorkonstruierten“ als entsprechend vor-

ausgesetztes Wissen rekonstruiert werden müssen. So wird erkennbar, daß die Differenzen vielfach miteinander verknüpft sind, was in der Darstellung zu einer Erweiterung des semiotischen Vierecks führt. Wenn man davon ausgeht, daß ein explizites semantisches Merkmal in Opposition zu einem anderen seine Bedeutung entfaltet (z. B. /fremd/ – /eigen/), dann ergeben sich die kontradiktorischen Beziehungen, d. h. die Negationen als Leerstellen, in der ‚Tiefenstruktur‘, wo Greimas sie verortet. Diese müssen aber ihrerseits nicht unbestimmt bleiben, sondern können durch bestimmte semantische Merkmale, die aus dem Text rekonstruierbar sein müssen, wieder besetzt werden. Die semantischen Merkmale, die in diese Positionen rutschen, erzeugen ihrerseits (/europäisch/außereuropäisch/ – /hier/ mit der Merkmalsäquivalenz /Land/) wiederum eine entsprechende negative Position, die ebenfalls je nach Diskurs besetzt werden kann. Das semiotische Quadrat setzt sich also ‚nach unten‘ hin als eine Art Strickleiter fort, und diese kann je nach vorliegendem Diskurs verlängert werden, welche die Verkettung der expliziten und impliziten Differenzen strukturell aufzeigt (Titscher u. a. 1998: 234 ff).

6. Perspektiven

Die beiden Analysen der Schulbuchseiten stellen eine mögliche Variante der Diskursanalyse dar. Da es in diesem Zwischenbericht zunächst einmal nur darum ging, die hier entwickelte Version der Diskursanalyse exemplarisch vorzuführen, blieben die Analysen notwendig textimmanent oder intradiskursiv ausgerichtet. Eine andere Möglichkeit bestände darin, die interdiskursiven Elemente, wie z. B. das kollektivsymbolische Kopftuch, das nicht umsonst in dem ‚Minikorpus‘ bereits in beiden Texten vorhanden ist, in dem erweiterten Textkorpus auf sein systematisches Auftauchen hin zu untersuchen. Auf diese Art kann Stück für Stück die Struktur des Diskurses über Migrantinnen herausgearbeitet werden, die sich aus der Verkopplung gleicher und ähnlicher semantischer Elemente ergibt und zugleich das ‚Typische‘ dieses thematisch-spezifischen Diskurses repräsentiert. Dieses ‚Typische‘ des Migrantendiskurses in Schulbüchern kann schließlich zu Teilen des Migrantendiskurses in den Massenmedien in Beziehung gesetzt werden, um Strukturähnlichkeiten zu untersuchen. Eine solche Strukturrekonstruktion wird im zweiten Teil des Projekts angestrebt.

Im weiteren Gang des Projekts und aufgrund detaillierter Analysen wird zentral der Frage nachgegangen, ob, in welchem Ausmaß und in welcher Art kulturalistische Argumentationen in den bayerischen und hessischen Schulbüchern Standard der Darstellung von Migrantinnen betrifft, ohne daß die Zuordnung von ‚A/B-Land‘ eine Rolle spielen würde. Um einen Kulturalismus nachweisen zu können, der auf der „wir-die-Deutschen“ gegenüber „sie-die-Anderen/Fremden“ beruht, müßten sich im Material semantische Strukturähnlichkeiten nachweisen lassen, welche diese Differenzsetzung in vielerlei Formen reproduziert. Dazu gehören beispielsweise unthematisierte Prämissen (Präsuppositionen, versteckte Argumentationen), sich wiederholende Topoi als typisch/typisierende Allgemeinplätze, wozu Mehrfachverkopplungen ‚typischer‘ Differenzen zu zählen sind (erweitertes semiotisches Viereck), Vereindeutigungen der unbestimmten Diskursinstanzen („wir“, „ihr“) nach der /deutsch/ – /nicht-deutsch/ – Differenz, und typisierende Zuschreibungen, die in Bildern und Texten über Kollektivsymbole („Kopftuch“, „Gemüseladen“) realisiert werden.

Es wird zu untersuchen sein, in welcher Form das Schulbuchwissen didaktisch gebrochen ist und ob bzw. inwieweit es sich von dem medial diskursiv vorkonstruierten Wissen unterscheidet. Konkret könnte dies bedeuten, die ‚Wissensteile‘, welche explizit dem medialen Migrantendiskurs entnommen wurden (Zeitungsartikel, Bilder/Fotos) daraufhin zu untersuchen, inwieweit das dort präsentierte Wissen über Migrantinnen didaktisch zum Aufbau alternativer Positionen benutzt wurde, oder lediglich eine Verstärkung der schon vorhandenen Positionierungen und damit ihrer Verlängerung ins Schulbuch hinein vorliegt. Stellen die in Lehrerhandbüchern anvisierten Lernziele eine didaktisch-methodisch angeleitete Ver-

mittlung kulturalistischer Logik in die Unterrichtspraxis dar, oder wird diese auch explizit konterkariert. Wird dabei von ‚den Fremden‘, d. h. deren Existenz, Präsenz und ‚Realität‘ immer schon ausgegangen oder, wird sie in Frage gestellt? Eine Frage könnte auch sein, ob und inwieweit auf typisches Wissen, mediale Präsentationsformen zurückgegriffen wird und ob diese auf der medientheoretischen Metaebene vielleicht auch zum Gegenstand von Unterricht und Lernzielen gemacht werden.

Schließlich ergibt sich eine weitere Untersuchungsebene aus den institutionellen Vorgaben, wie sie in Lehrplänen explizit zum Ausdruck kommen. Da jede Schulbuchredaktion sich daran zu orientieren hat, soll untersucht werden, in welcher Art die Vorgaben in das konkrete Schulbuchwissen ‚übersetzt‘ werden. Schon ein oberflächlicher Vergleich zwischen einzelnen Schulbüchern zeigt, daß zum Teil starke Differenzen in der Darstellung von Migrantinnen vorhanden sind. Worin der ‚Spielraum‘ besteht, innerhalb dessen in Schulbüchern ein unterschiedliches Wissen präsentiert werden kann, da alle Lehrwerke zugelassen sind, läßt Rückschlüsse auf den Status des Schulbuchs als Medium zu. Medium in der Hinsicht, als Schulbuchkommissionen, Lehrpläne, Didaktiken, Verlage, Expertinnen/Wissenschaftler Einfluß auf das Schulbuch nehmen, und es daher stets in seinen drei Funktionen als *Politikum*, *Pädagogikum* und *Informatorium* zu untersuchen ist.

Eine letzte Perspektive für die weitere Arbeit ergibt sich aus sozialisationstheoretischen Erwägungen heraus. Es konnte an den bis dato untersuchten Schulbüchern beobachtet werden, daß die Thematisierung von Migrantinnen verstärkt in Schulbüchern der 7./8. Klasse auftaucht. Es wäre also der Frage nachzugehen, ob dahinter explizit die pädagogisch-didaktische Absicht steckt, gemeinschafts- und gruppenspezifische Differenzen erst in dieser Klassenstufe zum Thema zu machen. Wenn man das Alter zwischen 13 und 16 Jahren als die Phase der „frühen Adoleszenz“ (Tillmann 1997: 241) beschreibt, in der außerfamiliäre Bezugspunkte für Identifikation gesucht werden, dann wird die Relevanz der individuellen Anbindung an Gruppen und Kollektive ersichtlich. Angesichts starker kulturalistischer Tendenzen bei Migrantendiskursen in Medien und Politik und der ‚rechten Politisierung‘ von Jugendlichen sind die Effekte von Schulbuchwissen über Migrantinnen zu überprüfen, insofern dieses auf der Betonung der „wir“-„sie“-Differenz beruht. Eine Diskursanalyse kann nur den Nachweis der Differenz als konstitutives Element des Diskurses führen, während eine empirische Untersuchung die Wirkungen im Unterricht beobachten müßte.

Literatur

- Althusser, L. (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Berlin.
- Anderson, B. (1988): *Die Erfindung der Nation*. Frankfurt/M.-New York.
- Auernheimer, G. (1990): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Darmstadt.
- Autrata, O. et. al. (Hg.) (1989): *Theorien über Rassismus*. Berlin.
- Bade, K. J. (Hg.) (1992): *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*. München.
- Bade, K. J. (Hg.) (1994): *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*. München.
- Bade, K. J. (Hg.) (1996): *Die multikulturelle Herausforderung*. München.
- Balibar, E. (1990): „Gibt es einen Neorassismus?“ In: Ders./ Wallerstein, I.: *Rasse, Klasse, Nation*. Hamburg/Berlin.
- Barthes, R. (1982): *Mythen des Alltags*. Frankfurt/M.
- Ders. (1990): *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn*. Frankfurt/M.
- Bayerisches Staatsministerium (1993): Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): „Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Sondernummer 1“. Ausgegeben in München am 30. August 1993.
- Bax, M. u. a. (1990): *Sozialkunde 1. Ausgabe Hessen*. Hannover.
- Bax, M. u. a. (1990a): *Sozialkunde 2. Ausgabe Hessen*. Hannover.
- Bax, M. u. a. (1994): *Sozialkunde 1. Ausgabe Hessen*. Hannover.
- Bax, M. u. a. (1996): *Sozialkunde 2*. Hannover.
- Beck, U./ Bonß, W. (Hg.) (1989): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analyse zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt/M.
- Benveniste, E. (1974): *Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft*. München.
- Berg, E./ Fuchs, M. (Hg.) (1995): *Kultur, soziale Praxis, Text*. Frankfurt/M.
- Berger, P./ Luckmann, T. (1994): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M.
- Blauhusch, F. (1992): *Zuwanderer und Fremde in Deutschland*. Freiburg.
- Blümöhr, F. (1994): *Die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland*. Bamberg.
- Böke, K. (1997): „Die ‚Invasion‘ aus den ‚Armenhäusern Europas‘. Metaphern im Einwandererdiskurs“. In: Jung, M./ Wengeler, M./ Böke, K. (Hg.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen. S. 164-193.
- Bommes, M (1996): „Die Beobachtung von Kultur. Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden.“ In: *Jahrbuch für Soziologiegeschichte*. S. 205-226.

-
- Bonß, W./ Hohl, R./ Kollek, R. (1993) (Hg.): *Wissenschaft als Kontext. Kontext der Wissenschaft*. Hamburg.
- Boos-Nünning, U. (1994): „Familie, Jugend, Bildungsarbeit“. In: Bade (Hg.) (1994), S. 164-179.
- Bourdieu, P. (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt/M.
- Borrelli, M. (1986) (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik*. Baltmannsweiler.
- Bos, W./ Tarnai, C. (Hg.) (1989): *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie*. Münster.
- Briegel, E. (1982): *Das Bild der Frau aus ausgewählten Schulbüchern der BRD und der DDR*. Augsburg.
- Brinker, K. (1985): *Linguistische Textanalyse*. Berlin.
- Bucher, H.J. (1996): „Textdesign – Zaubermittel der Verständlichkeit?“ In: Hess-Lüttich, E.W.B. (Hg.): *Textstrukturen im Medienwandel*. (Forum angewandte Linguistik Bd. 29). Frankfurt/M. u. a., S. 31-59.
- Bündnis 90/ Die Grünen (Hg.) (1994): *Mit Rassisten in einem Boot? Die Asyldebatte in Politik und Medien von Beginn der 80er Jahre bis zur Grundgesetzänderung*. (Reihe *Impulse*, Bd. 4). Bonn.
- Bukow, W. D./ Llaryora, R. (1988): *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten*. Opladen.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1987): *Ausländer und Massenmedien*. Bonn.
- Butterwege, C. (1996): „Migrant(inn)en und Massenmedien“. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte*. Bonn, S. 55-79.
- Byram, M. (Hg.) (1993): *Germany: its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main.
- Cohen, P. (1994): *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.
- Czock, H./ Radtke, F.-O. (1984): „Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung“. In: *Pädagogik extra*, 10/84, S. 34-39.
- Derrida, J. (1976): „Signatur – Ereignis – Kontext“. In: Ders.: *Randgänge der Philosophie*. Frankfurt/M./ Berlin/ Wien, S. 124-155.
- Dittrich, E. J./ Radtke, F.-O. (1990): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen.
- Dollase, R. (1999): „Pädagogische Strategie des Interkulturellen Lernens. Strategie zwischen kulturellem Essentialismus und Ethnizitätsblindheit“. In: Ders. u. a. (Hg.): *Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit*. Weinheim, München.
- Eckhard, J./ Horn, I. (1995): „Fremdkulturen im Fernsehen. Ergebnisse einer qualitativen ARD/ZDF Grundlagenstudie“. In: *Media Perspektiven*, 1/95, Frankfurt/M.
- Eco, U. (1972): *Einführung in die Semiotik*. München.

-
- Ders. (1990): *Lector in Fabula*. München.
- Ders. (1995): *Die Grenzen der Interpretation*. München.
- Esser, H. (1983): „Multikulturelle Gesellschaft als Alternative zu Assimilation und Isolation“. In: Ders. (Hg.): *Die fremden Mitbürger*. Düsseldorf, S. 25-38.
- Fabian, J. (1995): „Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben“. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hg.), S. 335-364.
- Fichera, U. (1995): „Von ‚züchtigen Frauen‘ über Werkzeugmacherinnen zu...? Einige Ergebnisse der feministischen Schulbuchkritik“. In: *Diskussion Deutsch*, 135, S. 114-125.
- Foucault, M. (1995): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.
- Ders. (1978): *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt/M.
- Frank, S. (1995): *Staatsräson, Moral und Interesse: Die Diskussion um die ‚Multikulturelle Gesellschaft‘ 1980-1993*. Freiburg.
- Frey, M./ Müller, U. (Hg.) (1982): *Ausländer bei uns – Fremde oder Mitbürger*. Bonn.
- Fritzsche, K. P. (1990): „Multikulturelle Gesellschaft – ein Thema deutscher Schulbücher?“ In: *Internationale Schulbuchforschung* 12, Frankfurt/M., S. 335-348.
- Fritzsche, K. P. et al. (1993a): „Schulbücher gegen Fremdenfeindlichkeit? Ein Forschungsbericht“. In: *Internationale Schulbuchforschung* 15, Frankfurt/M., S. 201-258.
- Fritzsche, K. P. (1993b): „Multiperspektivität – eine Strategie gegen Dogmatismus und Vorurteile“. In: Byram, M., S. 55-61.
- Gagel, W. (1994): *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Zwölf Lektionen*. Opladen.
- Gaitanides, S. (1996): „Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration“. In: *iza*, Nr.1, S. 32-39.
- Galanis, G. N. (1989): *Migranten als Minorität im Spiegel der Presse*. Frankfurt/M. - New York.
- Geiger, K. F. u. a. (1997) (Hg.): *Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern?* Kassel.
- Gerhard, U. (1992): *Wenn Flüchtlinge und Einwanderer zu Asylantenfluten werden*. Duisburg.
- Giesecke, H. (1996): *Wozu ist die Schule da?* Stuttgart
- Göpfert, H. (1985): *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht*. Düsseldorf.
- Greimas, J. (1971): *Strukturelle Semantik*. Braunschweig.
- Hall, S. (1989): „Rassismus als ideologischer Diskurs“. In: *Das Argument*, Nr. 178, S. 913-921.

-
- Haller, I. (1991): „Interkulturelles Lernen. Herausforderung für gesellschaftliches Überleben“. In: Geier, J./Ness, K./Perik, M. (Hg.) (1991): *Die Vielfalt in der Einheit*. Marburg. S. 132-149.
- Hamburger, F. (1994): *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt/M.
- Hauff, M. (1988): *Wie berücksichtigen Lesebücher die Anwesenheit von Migranten?* Soest.
- Hauff, M. (1990): „Grundschullesebücher und Arbeitsmigration“. In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 4, S. 51-52.
- Hauff, M. (1992): „Darstellung des ‚Fremden‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts der Grundschule in Nordrhein-Westfalen“. In: *Internationale Erziehung im Geographieunterricht*. Nürnberg, 1992, S. 146-160.
- Heitmeyer, W./ Dollase (1996): *Die bedrängte Toleranz*. Frankfurt/M.
- Helbig, L. (Hg.) (1997a): *TatSache Politik. Band 1*. Frankfurt/M.
- Helbig, L. (Hg.) (1997b): *TatSache Politik. Band 2*. Frankfurt/M.
- Hepp, A./ Winter, R. (1997) (Hg.): *Kultur – Medien – Macht*. Opladen.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (1989): *Richtlinien zur Beurteilung von Schulbüchern*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (1995): *Rahmenplan Grundschule*. Wiesbaden.
- Hildebrand, K. (1982): „Wer macht Angst vorm schwarzen Mann“. In: *kRR, Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie*. Duisburg, S. 43-45.
- Hippler, J./ Lueg, H. (1993): *Feindbild Islam*. Hamburg.
- Huntington, S. P. (1996): *The Clash of Civilizations – Kampf der Kulturen*. München – Wien.
- Ittermann, R. (1988): „‘Ausländer‘ im Sachunterricht der Primarstufe. Lehrpläne und Lehrbücher in Nordrhein-Westfalen“. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*. Jg. 16, S. 272-279.
- Jäger, S. (1992): *Brandsätze. Rassismus im Alltag*. Duisburg.
- Jäger, S. (1993): *Kritische Diskursanalyse*. Duisburg.
- Jäger, S./Link, J. (Hg.) (1994): *Die vierte Gewalt. Rassismus und Medien*. Duisburg.
- Jung, M./ Wengeler, M./ Böke, K. (Hg.) (1997): *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen.
- Kade, J. (1997): „Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen“. In: Lenzen, D./ Luhmann, N. (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt/M., S. 30-70.
- Kästner, E./ Neumann, G. (Hg.) (1993): *Wirtschafts- und Rechtslehre, Bd. 3*. Donauwörth.
- Karpf, E. (Hg.) (1995): *Getürkte Bilder. Zur Inszenierung von Fremden im Film*. Marburg.

-
- Kaschuba, W. (1995): „Kulturalismus. Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs“. In: Ders. (Hg.): *Kulturen - Identitäten - Diskurse*. Berlin. S. 11-30.
- Kees, u. a. (1991): *Mädchen und Frauen im Schulbuch*. Hrsg. v. Ministerium für Frauen, Arbeit, Gesundheit und Soziales und des Ministeriums für Bildung und Sport. Saarbrücken.
- Kelle, H. (1997): „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder“. In: Hirschhauer, S./ Amann, K. (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt/M.
- Keller, O./ Hafner, H. (1992): *Arbeitsbuch zur Textanalyse*. München.
- Keller, R. (1997): „Diskursanalyse“. In: Hitzler, R./ Honer, A. (Hg.): *Sozialwissenschaftswissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen, S. 309-334.
- Kiesel, D. (1996): *Das Dilemma der Differenz*. Frankfurt/M.
- Kiper, H. (1985): „Über die Berücksichtigung von Ausländerkindern im Sachunterricht der Grundschule“. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*. Jg. 13, S. 268-273.
- Kiper, H. (1987): „Das ausländische Kind in den Richtlinien zum Sachunterricht in der Grundschule“. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*. Jg. 15, S. 87-91.
- Klee, E. (1972): *Gastarbeiter. Analysen und Berichte*. Frankfurt/M.
- Klein, G. (1986): *Reading into Racism*. London.
- Knorr-Cetina, K. (1991): *Die Fabrikation von Erkenntnis*. Frankfurt/M.
- Kromrey, H. (1995): *Empirische Sozialforschung*. 7. Aufl., Opladen.
- Kron, W. F. (1996): *Grundwissen Pädagogik*. München, Basel.
- Krüger-Potratz, M. (1994): *Interkulturelle Erziehung*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Lange, K. (1981): „Zur Methodologie und Methoden einer sozialwissenschaftlichen Unterrichtsmedienforschung“. In: *Internationale Schulbuchforschung* 3, S. 16-28.
- Leggewie, C. (1990): *Multikulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*. Berlin.
- Link, J. (1993): „Asylanten – zur Erfolgsgeschichte eines deutschen Schlagworts“. In: Butterwege, Ch./Jäger, S. (Hg.): *Europa gegen den Rest der Welt*. Köln, S. 111-123.
- Lißmann, K. J./ Nicklas, H./ Ostermann, Ä.: „Feindbilder in Schulbüchern“. In: *Friedensanalysen 1*, hrsg. v. d. Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, 1975, S.37-62.
- Lüders, M. (Hg.) (1992): *Der Islam im Aufbruch*. München.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Ders. (1996): *Die Realität der Massenmedien*. Opladen.

-
- Matthes, J. (Hg.) (1992): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor der Problematik des Kulturvergleichs*. Göttingen.
- Matthes, J. (1992): „The operation called ‚Vergleichen‘“. In: Matthes, J. (Hg.), S. 75-99.
- Meißner, I. (1997): „Der Argumentationsraum zwischen Asylrecht und Ausländerfeindlichkeit im Asyldiskurs August bis Oktober 1991“. In: Jung/ Wengeler/ Böke (Hg.), S. 261-273.
- Merten, K./ Ruhrmann, G. (1986): *Das Bild der Ausländer in der deutschen Presse*. Frankfurt/M.
- Merten, K. (1987): „Das Bild der Ausländer in der deutschen Presse“. In: *Bundeszentrale für politische Bildung...a.a.O.*, S.69-78.
- Michel, G. (1995): „Die Rolle des Schulbuchs in der Mediendidaktik“. In: Olechowski, R. (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M u. a., S. 95-115.
- Mickel, W./ Stachwitz, R. (1990): *Arbeitsbuch Politik 1., 5. und 6. Schuljahr*. Düsseldorf.
- Miksch, J. (1991): *Deutschlands Einheit in kultureller Vielfalt*. Frankfurt/M.
- Mitulla, C. (1997): *Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern*. Opladen.
- Monaco, J. (1996): *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien*. Reinbeck.
- Müller, U. (1998): „Über Nutzen und Nachteil der Dekonstruktion“. In: *Zeitschrift für Kritische Theorie*. 7/1998, S. 11-37.
- Müller, W. (1977): *Schulbuchzulassung*. Kastellaun.
- Nagl, L. (1992): *Charles Sanders Pierce*. Frankfurt/M.
- Nassehi, A. (1997): „Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die ‚Multikulturelle Gesellschaft‘“. In: *Nation, Ethnie, Minderheiten*. Hg. v. A. Nassehi. Köln, Weimar, Wien. S. 177-208.
- Niehr, T. (1997): „Argumentation oder Suggestion? Die Berichterstattung des ZDF – Magazins *FRONTAL* zum ausländerfeindlichen Brandanschlag in Solingen“. In: Jung/ Wengeler/ Böke (Hg.), a.a.O., S. 283-298.
- Niklas, H./ Ostermann, A. (1982): *Vorurteile und Feindbilder*. Baltimore, München, Wien.
- Oevermann, U. et al. (1979): „Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften“. In: H.-G. Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart.
- Oevermann, U. (1991): „Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen“. In: *Jenseits der Utopie*, hrsg. v. Müller-Doohm, S., Frankfurt/M., S. 267-338.
- Özkara, S. (1993): „‚Ausländerfeindlichkeit‘ in den Diskursen der Massenmedien“. In: *Die Brücke*, Nr. 71, 2/1993, S. 16-19.

-
- Ohde, C. (1994): *Der Irre von Bagdad. Zur Konstruktion von Feindbildern in überregionalen deutschen Tageszeitungen während der Golfkrise 1990/1991*. Frankfurt/M.
- o.N. (1988): *Verfassungen der deutschen Bundesländer mit Gesetzen über die Landesverfassungsgerichte, Grundgesetz und Gesetz über das Bundesverfassungsgericht*. München.
- Otyakmaz, B. Ö. (1995): *Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland*. Köln.
- Paech, J. (1998): Intermedialität. In: Alberweiler, F.-J.: (Hg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 447-477.
- Pecheux, M. (1975): *Les verites de la Palice*. Paris.
- Pecheux, M. (1983): „Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material“. In: *Das Subjekt des Diskurses*, hrsg. v. Geier, M./Woetzel, H, Berlin, S. 50-58.
- Pinn I./ Wehner, M. (1995): *Europhantasien. Die islamische Frau aus europäischer Sicht*. Duisburg.
- Poenicke, A. (1995): *Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel, England, Frankreich und Deutschland*. Frankfurt/M.
- Preiswerk, R. (1980): *The slant of the pen. Racism in children's book*. Geneve.
- Radtke, F.-O. (1985): „Hermeneutik und soziologische Forschung“. In: *Soziale Welt, Sonderband 3 ‚Entzauberte Wissenschaft‘*, Hg. v. Bonß, W./Hartmann, H.. Göttingen, S. 321-349.
- Radtke, F. O. (1990): „Multikulturalismus – Vier Formen der Ethnisierung“. In: *Frankfurter Rundschau*, 19/6/1990.
- Radtke, F.-O. (1995): „Migration und Ethnizität“. In: Flick, U. (Hg.): *Handbuch qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, S. 391-394.
- Radtke, F.-O. (1996a): „Fremde und Allzufremde. Die Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft“. In: Wicker, H. R. u. a.: *Das Fremde in der Gesellschaft: Migration Ethnizität und Staat*. Zürich.
- Radtke, F.-O. (1996b): *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen.
- Radtke, F.-O. (1996c): „Fremde und Allzufremde. Der Prozeß der Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte“. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte*. Bonn S. 7-17.
- Ruhrmann, G./ Kollmer, J. (1987): *Ausländerberichterstattung in der Kommune. Inhaltsanalyse Bielefelder Tageszeitungen unter Berücksichtigung ‚ausländerfeindlicher‘ Alltagstheorien*. Opladen.

-
- Schade, K. F./ Meueler, (1977): *Die Dritte Welt in den Medien der Schule*. Stuttgart.
- Scheron B./ Scheron, U. (1985): „Das Thema ‚Gastarbeiter‘ in Lehrbüchern für den Lernbereich Gesellschaftslehre“. In: *‚Gast‘-arbeiter im Unterricht*, hrsg. v. Deutsche Vereinigung für politische Bildung, Dortmund, S. 45-96.
- Scheron, B. (1988): „Das Thema ‚Gastarbeiter‘ in Lehrbüchern für die Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen“. In: *Lernen in Deutschland*, Jg. 8, S. 21-35.
- Scheunpflug, A./ Treml, A. K. (Hg.) (1993): *Entwicklungspolitische Bildung*. Tübingen, Hamburg.
- Scheunpflug, A./ Seitz, K. (1995): *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der ‚Dritten Welt‘, Bd. 2, Schule und Lehrerbildung*. Frankfurt/M.
- Schiewe, J. (1998): *Die Macht der Sprache*. München.
- Schmidt, S. J. (1988): „Diskurs und Literatursystem. Konstruktivistische Alternativen zu diskurstheoretischen Alternativen“. In: Fohrmann, J./ Müller, H. (Hg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M., S. 134-158.
- Ders. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung*. Frankfurt/M.
- Schrader, A./ Nickles, B./ Griese, H. (1979): *Die Zweite Generation*. Königstein.
- Schütz, P. (1971): *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt/M.
- Schultze, W. (1986): *Der Islam in Schulbüchern*. Braunschweig.
- Sollwedel, I. (1970): „Das neue Frauenbild in den Lesebüchern“. In: *Information für die Frau*, 19. Jg., H. 6, S. 6-8.
- Stein, G. (1991): „Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis“. In: Roth, L. (Hg.): *Pädagogik*. München. S. 752-759.
- Teistler, G. (Hg.) (1995): *Bibliographie der in der Bundesrepublik zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik)*. Ausgabe 1995/1996. Braunschweig.
- Tenbruck, F. H. (1981): „Emil Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie“. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 10.Jg., Heft 4, S. 333-350.
- Tertilt, H. (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt/M.
- Tillmann, K.-J. (1997): *Sozialisierungstheorien*. Reinbeck.
- Titscher u. a. (Hg.) (1998): *Methoden der Textanalyse*. Opladen.
- Titzmann, M. (1977): *Strukturelle Textanalyse*. München.
- Toulmin, S. (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg.

-
- Tworuschka, M. (1986): *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam. Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Band 46.* Braunschweig.
- Uhe, E. (1976): „Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern“. In: Schallenberger E. H. (Hg.): *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit.* Kastellaun.
- Van Dijk, Teun A. (1985): „Semantic Discourse Analysis“. In: Ders. (Hg.): *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 2.* London. S. 103-135.
- Van Dijk, Teun A. (1993): „Rassismus und die Presse“. In: Jäger, S./ Link, J. (Hg.): *Die vierte Gewalt. Rassismus und Medien.* Duisburg.
- Van Dijk, Teun A. (1992): „Rassismus heute. Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus“. In: *Rassismus und Migration in Europa*, Hg. v. Institut für Migration und Rassismusforschung Hamburg. Hamburg, Berlin, S. 289-313.
- Van Leeuwen, T./ Kress, G. (1995): „Critical layout analysis“. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 17, S. 25-43.
- Voigt, E. (1985): *Unbemerkte Ungleichheit. Die Darstellung von Mädchen und Frauen in 55 für Berliner Grundschulen zugelassene Schulbücher.* Berlin.
- Wagner u. a. (1978): *Mann – Frau – Rollenklischees im Unterricht.* München.
- Weinbrenner, P. (1986): „Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel“. In: *Internationale Schulbuchforschung*, hrsg. v. Georg-Eckert-Institut, Nr. 3. Braunschweig.
- Weinbrenner, P. (1992): „Theoretische Grundlagen, Dimensionen und Kategorien für die Analyse wirtschafts- und sozialkundlicher Schulbücher“. In: *Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Universität Bielefeld, Nr. 27. Bielefeld.
- Weinbrenner, P. (1995): „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung“. In: Olechowsky, R. (Hg.): *Schulbuchforschung.* Frankfurt/M., Berlin, New York. S. 21-24.
- Wierlacher, A. (Hg.) (1993): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung.* München.
- Wong, D. (1992): „Fremdeitsfiguren im gesellschaftlichen Diskurs. Am Beispiel der Asylwanderung nach Deutschland“. In: Matthes, J. (Hg.): a.a.O., S. 405-419.
- Wunden, W. (Hg.) (1996): *Wahrheit als Medienrealität.* (GEP-Beiträge zur Medienethik, Bd. 3). Frankfurt/M.
- Zentrum für Türkeistudien (Hg.) (1995): *Das Bild der Ausländer in der Öffentlichkeit.* Opladen.