

**Thomas Höhne / Thomas Kunz / Frank-Olaf Radtke:**

# **„Wir“ und „sie“ Bilder von Fremden im Schulbuch**

**in: Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann  
Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Heft 2/2000, S.  
16-25**

# „wir“ und „sie“

## Bilder von Fremden im Schulbuch

von Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke

Jeder zehnte Jugendliche ohne Schulabschluss“ war im Februar diesen Jahres unter Verweis auf das Statistische Bundesamt auf der Titelseite einer Sonntagszeitung zu lesen. Unter den Schulversagern seien „Ausländerkinder überproportional stark vertreten“. Unerwünschte Entwicklungen bedürfen der Einordnung. In dem Zeitungsartikel verweist der Bremer Bildungssenator Lemke in seiner Funktion als Vorsitzender der Kultusministerkonferenz zur Erklärung auf hohe Arbeitslosigkeit, Orientierungslosigkeit und schwindende familiäre Bindungen und fügt hinzu: „Oft hätten Ausländerkinder große Schwierigkeiten, unterschiedliche Kulturen für sich in Einklang zu bringen und den neuen Anforderungen in Deutschland gerecht zu werden.“

### Bilder, die wir uns machen

„Ausländerkinder“? „Unterschiedliche Kulturen“? Die scheinbare Selbstverständlichkeit, mit der ein Zusammenhang zwischen dem Ausländerstatus und dem Schulmisserfolg über die Schlussregel „Kulturdifferenz“ hergestellt wird, verweist auf die Geläufigkeit des Arguments. Offenbar handelt es sich um allgemein geteiltes Alltagswissen: es ist ein Gemeinplatz, dass Ausländerkinder „zwischen zwei Welten“ leben und diese Situation die betroffenen Kinder vor allem in Konflikte führt, die ihr abweichendes Verhalten – sei es Schulversagen, sei es besondere Gewalttätigkeit – erklären hilft.

„Das Leben zwischen zwei Welten“ ist eines der Bilder, die wir uns von Fremden machen. Sie werden täglich und ohne weiter zu überlegen bemüht, wenn es darum geht, Abweichung, in unserem Bei-

spiel Schulversagen, von „Ausländerkindern“ zu illustrieren und plausibel zu machen. Ein Grund für die hohe Überzeugungskraft solcher Metaphern ist ihre Allgegenwart und ihre Funktionalität. Weil alle so denken, braucht ihr Erklärungswert nicht geprüft werden. Die Gründe für das Versagen können dem Gegensatz von „Herkunftskultur“ und „Mehrheitskultur“ zugerechnet werden, für den so recht niemand verantwortlich ist.

Man kann den „Kulturkonflikt“ als von jedem Kind individuell zu bewältigende Tatsache behandeln, wie dies in der Deutung des Schulsenators geschieht und wie dies viele Lehrer und Lehrerinnen immer wieder tun, wenn der Schulerfolg ausbleibt, wie dies auch Betroffene sehen, wenn sie sich zu ihrer Situation in ein Verhältnis setzen. In dieser Logik wäre zu überlegen, wie man den Konflikt mildern, den Kindern helfen und zu ihrem Schulerfolg beitragen kann.

Man kann aber auch fragen, wie das Problem beschrieben wird, und die wiederkehrende Deutung selbst zum Gegenstand der Analyse machen. Dann würde man die Formel „zwischen zwei Welten“ als eine beobachter- und kategorienabhängige, sozial gültig gemachte Beschreibungsweise untersuchen: Man beginnt mit der Annahme, dass es in der Gesellschaft bzw. ihren sozialen Teilsystemen Instanzen gibt, vor allem Politiker und Professionelle, die „soziale Probleme“ definieren können und dazu Redeweisen durchsetzen und institutionalisieren. Sie konstruieren ein „Problem“ durch Beschreibung, wie z.B. „Schulversagen“, das von einem anderen Beobachter, z.B. den Eltern oder Erziehungswissenschaftlern, mit anderen Wahrnehmungsmustern auch an-



Ein Bild von Fremden: „Beispiele aus der Projektarbeit der Klasse 8c: Zwischen zwei Stühlen – eine Schülercollage“.

ders beschrieben werden könnte, z.B. als Versagen der Schule. Um die „zutreffenden“ Problemkonstruktionen wird gerungen, bis sich eine – zumindest in Teilbereichen – herrschende Meinung, die von den Meisten für wahr gehalten und geteilt wird, durchgesetzt hat. Es gibt in jeder Gesellschaft Arten und Weisen, wie man über die „Wirklichkeit“ spricht, die mit Definitionsmacht durchgesetzt werden. Alltägliche wie wissenschaftliche Beschreibungen sind also beobachtungsrelative Konstruktionen; sie sind aber nicht nur Konstruktionen! Wenn sie und solan-



wird, dass es sich bei der Collage um ein im Rahmen eines Schülerwettbewerbes der Bundeszentrale für Politische Bildung angefertigtes Schülerwerk einer achten Klasse aus dem Jahre 1980 handelt. Thema des damaligen Wettbewerbes: „Kinder und Jugendliche ausländischer Arbeitnehmer – Deutsche zweiter Wahl?“

Häufig wird versucht, die Metapher in fiktive Episoden und Geschichten zu übersetzen: „Das türkische Mädchen Türkan erzählt: Du weißt nicht, wie es ist, überall ein Fremder zu sein. Ich bin in der Bundesrepublik Deutschland geboren. Meine Eltern arbeiten hier. Manch einer sagt: 'Du bist Deutsche.' Andere sagen: 'Du bist eine deutsche Türkin.' Aber was bin ich wirklich? In meiner Schule sind alle Kinder Deutsche. Hans, Helga ... Neben ihnen fühle ich mich bedrückt.“

Bemerkenswert ist, dass die „ausländischen Mitschüler“ als typische Repräsentanten von Fremdheit zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Fremdheit wird vorausgesetzt. Erst als „Fremde“ werden sie zum Medium der Interkulturellen Pädagogik mit der Chance, entweder als Opfer der Situation Beachtung zu finden oder – „wenn türkisch gekocht wird“ – als kulturell bereichernd akzeptiert zu werden. Die zu der Collage gehörenden Arbeitsanweisungen lauten beispielsweise: „Unsere ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler erzählen“; es wird dazu angeregt, eine große Landkarte zu zeichnen, in die eingetragen werden könne, „woher die Familien

der ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler in eurer Klasse kommen“.

Die metaphorische Darstellung „zwischen zwei Stühlen“ macht die Kulturdifferenz zur Ursache der Integrationsprobleme und der damit verbundenen (Lern-)Defizite. Aus Kulturdifferenz wird quasi-naturgesetzlich ein Kulturkonflikt und schließlich ein Identitätsproblem. Im Schulbuch wird eine Argumentationsfigur wiederholt, die auch der zitierte Bremer Bildungssenator seiner Problembeschreibung unterlegt hat. Es ist kein Konflikt zwischen Personen oder sozialen Interessen, sondern der verinnerlichte Konflikt eines Individuums (hier: des „Ausländerkindes“), aus dem rasch, über die Argumentationsbrücke „abweichendes Verhalten“ „sozialer Sprengstoff“ werden kann. Die Warnung vor einer solchen Gefahr findet sich bereits im Ausschreibungstext des zitierten Schülerwettbewerbs der Bundeszentrale für politische Bildung aus dem Jahr 1980: „Erst in letzter Zeit wird der deutschen Öffentlichkeit zunehmend bewusst, dass unzufriedene, un- ausgebildete und nicht integrierte Jugendliche ausländischer Arbeitnehmer einen sozialen Sprengstoff darstellen, dessen Gefährlichkeit gar nicht überschätzt werden kann.“

### Die soziale Ordnung im Klassenzimmer

Die selbstverständliche Konstruktion des ausländischen Kindes als „ausländi-

chem Mitschüler mit Identitätskonflikt“ im Schulbuch führt dazu, dass diese Kinder, ob sie wollen oder nicht, als Problemgruppe entlang der Zugehörigkeitsachse *deutsch/ausländisch* konstituiert werden. Ausländerkinder werden im Unterricht in eine Objektrolle gedrängt. In Abgrenzung dazu vollzieht sich gleichzeitig eine positive Identitätsbildung aufseiten der „deutschen“ Schüler, die ihre „ausländischen Mitschüler“ interessiert betrachten, ihnen helfen und sie in ihrer Fremdheit als Bereicherung erfahren und annehmen sollen. Die Darstellung der Fremden unterstützt die Selbstversicherung und Identitätsbildung bei „deutschen“ wie bei „ausländischen“ Schülern – aber mit je umgekehrtem Vorzeichen. Wenn man weiß, dass „Identitätsfindung“ im Kindes- und Jugendalter über einfache Dichotomien verläuft, wird umso bedeutsamer, die Identifikationsangebote zu reflektieren, die Schulbücher machen. Für den Bereich der Geschlechtersozialisation ist das mit der Ausarbeitung komplexer Darstellungsformen der Geschlechterrollen, die sich absichtsvoll gegen geläufige Stereotypen richten, bereits geschehen. Derzeit wird in den Schulbüchern eine ethnische Ordnung mit der Bewertung von Unterschieden der Sprache und permanenten Hinweisen auf nationale Herkunft begründet. Dazu tragen die oben geschilderten einfachen Entgegensetzungen („Wir“/„Sie“, *eigen/fremd*, *modern/vormodern*) bei, die von den bisher untersuchten Schulbü-

#### 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:



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



- Gruppe 1**  
Ihr könnt eine große Landkarte zeichnen, in die ihr durch Symbole, Bilder und Texte einträgt.
- 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 gemacht haben.
- Gruppe 2**  
Ihr könnt Rollenspiele erarbeiten und sie mit der Videokamera aufzeichnen.

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

1. Wie haben die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8c die Situation „zwischen zwei Stühlen“ ausgedrückt? Wofür setzen sie sich ein?
2. Schreibt einen Kommentar zu der Collage „Zwischen zwei Stühlen“. Welche Meinung vertrittet ihr dazu?
3. Fertigt ähnliche Collagen zu diesem Thema an und stellt sie eurer Klasse vor.

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

Abb. 13: Diese Doppel-seite darf in zweifacher Weise als pädagogisch progressiv gelten: Sie behandelt das Thema in Anlehnung an das Konzept der Interkulturellen Pädagogik und orientiert sich zugleich am didaktisch-methodischen Paradigma der „Handlungsorientierung“: Doppelseite der Lerneinheit „Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten“.



Abb. 10: Kennzeichen vormoderner Gesellschaften ist u.a. vorherrschend agrarisch geprägt zu sein. Auch dies wurde im Schulbuch in pauschale Zuschreibungen übersetzt. In der „Heimat“ Türkei wird noch für den Eigenbedarf angebaut: „Die steinigen Äcker sind schwer zu bearbeiten.“

Empfänger von Hilfe vorgestellt (Abb. 5 und 6). Die türkische Familie wird präsentiert, wie sie sein sollte: Füsün, Volkan, Nihat – oder wie die beispielhaft hervortretenden türkischen Kinder auch heißen – und ihre Eltern versuchen, sich an die neue, moderne Gesellschaft anzupassen. Diesen Darstellungen liegt eine Assimilationserwartung zu Grunde, sie vermittelt aber auch die Aussicht, dass Integration möglich sei (Abb. 7).

Die Vorstellung von Modernität speist sich implizit aus einem mit Fortschrittlichkeit gleichzusetzenden Set von Merkmalen, mit dem die Einwanderungsgesellschaft Bundesrepublik sich selbst beschreibt: industrielle Produktions- und Arbeitsbedingungen, ausgebaute Dienst-



Abb. 11: Geradezu klassisch für das Türkeibild – nicht nur im Schulbuch – ist die typisierende Zuschreibung mittels Hinweisen auf großfamiliale Bindungen: „Das ist meine Familie in der Türkei“. Der Vergleich mit Abbildung 7 zeigt zudem sehr deutlich, wie die Entgegensetzung modern/vormodern mittels des Themas Familie umgesetzt wird.

leistungssektor, großstädtische Wohnformen, relativ moderne Geschlechterrollenauffassungen/Frauenbild, Kleinfamilien (Eltern mit zwei Kindern), umfassendes Bildungssystem.

Die Beschreibungen der Herkunftsländer sind als direkte Negation zu lesen. Die Herkunftsgesellschaft, die zumeist mit der Türkei gleichgesetzt wird, gilt als vormodern, ohne dass dort zur gleichen Zeit stattfindende Modernisierungsanstrengungen registriert würden. Sie wird

Thema „Fremde“ und „Fremdheit“ wird in neueren Büchern häufig in einem eigenen Unterkapitel behandelt, zum Beispiel: „Lernen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammenzuarbeiten“ (Abb. 13). Diese Doppelseite darf in zweifacher Weise als pädagogisch progressiv gelten. Sie behandelt das Thema in Anlehnung an das Konzept der Interkulturellen Pädagogik und orientiert sich zugleich am didaktisch-methodischen Paradigma der „Handlungsorientierung“: Dominiert wird die Doppel-



Abb. 12: Die Hervorhebung der öffentlichen Bedeutung von Religiosität in der Türkei, symbolisiert durch die Abbildung von Moscheen bzw. Minaretten, wird seit jeher immer wieder herangezogen, um Fremdheit und Andersartigkeit zu belegen. Hier spielt auch die Assoziation hinein, dass Religiosität nicht nur allgemeines Merkmal ist, sondern in Gestalt des Islam noch eine weitere Zuspitzung erfährt, zumal Verweise auf islamischen Glauben einen fast schon paradigmatischen Gegensatz zum modernen und christlichen Abendland markieren helfen: „So sieht bei uns eine Kirche aus. Sie wird Moschee genannt.“

kontrastiv über die Metapher „türkisches Dorf“ eingeführt. Charakteristisch sind Landwirtschaft, dörfliches Wohnen (Abb. 8), vor- und frühindustrielle Produktionsweisen (Abb. 9), Nahrungsmittelproduktion für den Eigenbedarf (Abb. 10), Großfamilien (Abb. 11), ein – wenn überhaupt – bloß rudimentär existierendes Bildungssystem, öffentliche Bedeutung von Religiosität, symbolisiert durch die Abbildung von Moscheen bzw. Minaretten (Abb. 12). Schulbuchspezifisch werden die Darstellungen der Türkei von dem Hinweis begleitet, hierbei handele es sich um Beschreibungen der „Heimat“ der ausländischen Mitschüler. Die Türkei und die dort lebenden Menschen werden stereotyp, pauschalisierend und vor allem hierarchisierend als vormodern im Sinne von rückständig konstruiert.

### Die Phase der Kulturdifferenz

In den Schulbüchern der neunziger Jahre ist die semantische Umstellung auf „Kulturdifferenz“ deutlich abzulesen. Das

Seite von einer Collage [vgl. Bild auf S. 17], die als Arbeitsergebnis einer Schülergruppe vorgestellt wird. Beigestellte Texte liefern Anregungen für ähnliche Arbeitsvorhaben und mögliche Fragestellungen, enthalten sich aber der Vermittlung von Faktenwissen.

Die Collage zeigt ein Mädchen, das zugleich auf zwei Stühlen sitzen muss. Die Textbotschaft „Ausländerkinder zwischen 2 Stühlen“ wird mit dem Kopftuch bildlich zu „türkischen Kindern“ vereindeutigt. Der Arbeitsvorschlag „Wir kochen zusammen türkisch“ auf derselben Seite bestärkt diese Gleichsetzung von „ausländisch“ mit „türkisch“.

Die Metapher vom „Sitzen zwischen zwei Stühlen“ ist Teil des *Common-sense* geworden und in vielen Schulbüchern über alle Jahrgangsstufen hinweg anzutreffen (Abb. 14 und Abb. 15). Die Präsentation der Metapher als Schüler-Collage soll Authentizität verbürgen. Sie suggeriert, hier sprächen Schüler – womöglich gar „ausländische Mitschüler“ – über ein/ihr tatsächliches Problem. Nicht deutlich



Abb. 7: Eltern und Kinder versuchen, sich an die neue, moderne Gesellschaft anzupassen. „Eine ausländische Familie“ in Deutschland war 1981 im Schulbuch eine türkische Familie. Den Darstellungen lag eine Assimilationserwartung zu Grunde, die immerhin davon ausging, dass Integration möglich sei.

Abb. 8: Mittels derselben Themenfelder, aber im Gegensatz zum modernen Deutschland wurde im Schulbuch das Leben im Herkunftsland Türkei als vormodern dargestellt. Raue Fassaden, unverputzte Wände, die Frauen halb verschleiert: Wohnen „in der Türkei“.

derproblem“ wurde in der veröffentlichten Meinung ein Problem der „Turk-Völker, dazu Palästinenser, Maghrebener und andere aus ganz und gar fremden Kulturkreisen Gekommene“, wie die FAZ schon 1982 – mitten in einem Wahlkampf – in einer Leitglosse schrieb [vgl. Radtke 1996]. Wissenschaft und Politik haben diesen Wechsel gleichzeitig vorgenommen; mit zeitlicher Verzögerung wurde er als thematische Konzentration auf islamische Kinder auch in Sach- und Sozialkundebüchern nachvollzogen.

### Bilder von Fremden

Die Themen „Fremde“ und „Fremdheit“ im Schulbuch dokumentieren, wie sich die defizitorientierten Zuschreibungen („Gastarbeiterkinder können nicht so gut Deutsch, Lesen, Schreiben“ usw.) zu „Kulturunterschieden“ und „Fremdheitserfahrungen“ verschoben haben. Grob lassen sich beide Darstellungsformen unterschiedlichen pädagogischen Programmen zuordnen: der „Ausländerpädagogik“, die auf Kompensation von Defiziten durch (Sprach-)Förderung ausgerichtet ist, und der „Interkulturellen Pädagogik“. Im Programm des Interkulturellen Lernens soll ausdrücklich die „andere Kultur“ zum Gegenstand von Unterricht und so auch zum Thema in Schulbüchern gemacht werden, um zu wechselseitigem Verständnis und Toleranz zu erziehen [vgl. Diehm/Radtke 1999, besonders Kap. V].

Der semantische Wechsel lässt sich am Austausch zweier Topoi verdeutlichen: Die Ausländerpädagogik benutzt die „Modernisierungsdifferenz“ zwischen dem Herkunfts- und dem Einwanderungsland, während Interkulturelles Lernen, die „Kulturunterschiede“ zur Charakterisierung der Situation der Migranten hervorhebt. Im ersten Falle sollen die Differenzen



überwunden werden und sie gelten auch als überwindbar, im anderen Falle sollen sie gerade erhalten und anerkannt werden.

### Die Phase der Modernisierungsdifferenz

Schulbücher aus den frühen achtziger Jahren stellen zur Veranschaulichung der Leitdifferenz der modernen Einwanderungsgesellschaft das Bild eines vormodernen, traditionell geprägten Herkunftslandes gegenüber. Einwanderer in „unserer“ modernen Gesellschaft werden durch die Themenfelder Wohnen, Arbeiten, Familie eingeführt. Erwachsene wie Kinder erscheinen nicht als Individuen, sondern sie repräsentieren paradigmatisch die Migranten und ihre Probleme. In Text und Bild finden sich die geläufigen Vorstellungen von modernisierten Ausländern: die Männer als (schnaubbärtige) Industriearbeiter in untergeordneter Funktion (Abb. 1) oder als Facharbeiter auf dem Bau, die Frauen und Mütter modisch ge-

kleidet und mitarbeitend (Abb. 2); häufig zu finden sind die Motive türkischer Obst- und Gemüseläden, schlechte Wohnsituation mit der Tendenz zu Abschottung und/oder Ghettoisierung (Abb. 3).

In der Schule werden die Kinder als defizitäre Minderheit mit Sprach- bzw. Lernproblemen (Abb. 4), aber auch als Anschauungsobjekt für die anderen und



Abb. 9: Abbildungen vor- und frühindustrieller Produktionsweisen konstruieren das Herkunftsland Türkei als traditionell und vormodern: „Vulkan erzählt ... 'Hier hat mein Vater gearbeitet. Er hat nicht viel verdient.'“



Abb. 5: Ausländerkinder, als Anschauungsobjekte in doppelter Weise vorgeführt – im Schulbuch und in der Klasse: „Fusun kommt in eine deutsche Klasse.“



Abb. 6: Dem als defizitär vorgestellten Ausländerkind muss geholfen werden – von deutschen Schülern und deutschen Eltern: „Christians Mutter hilft bei den Hausaufgaben“.

Denn gerade Schule ist als der gesellschaftliche Ort anzusehen, an dem Lesekompetenz und Interpretationskompetenz erst erworben werden soll. Dem Schüler-Leser, als Mitproduzenten des Schulbuchtextes, muss deshalb geholfen werden. Dazu wird den Schülern institutionell ein Ko-Leser in Gestalt des Lehrers zur Seite gestellt. Dieser fungiert als Ko-Produzent von Sinn und Bedeutung; er stellt seinerseits implizites Wissen (in unserem Fall: über „Fremde“) zur Verfügung. Er tritt als Interpret bereits etablierten Wissens aus anderen Diskursbereichen auf. Lehrer plausibilisieren in dieser Konfiguration potenziell ihr vorhandenes Eigenwissen über Migration und Migranten für sich selbst und die Schüler. Das heißt: Schüler werden vom Lehrer, der das Schulbuch „auslegt“, eingeübt in sozial gültige Beschreibungs- und Redeweisen, hier über die „Fremden“.

### Vom Defizit zur Differenz

Beherrschte in den achtziger Jahren noch die Integration von „Gastarbeitern“

die Darstellungen im Schulbuch, so änderte sich dies in den neunziger Jahren: Migranten werden nun zumeist unter dem Vorzeichen von Kulturdifferenz präsentiert. Hieran zeigt sich, dass Diskurse aus dem politischen und wissenschaftlichen Bereich zeitversetzt das jeweilige Schulbuchwissen mitgestalten.

Politisch wurde bis Anfang der achtziger Jahre die Situation von Migranten mit ökonomischen („Gastarbeiter“) bzw. sozialen Unterscheidungen („Wohnsituation“) beschrieben. „Integration“ als politischer Topos war – durchaus abgehoben von rigiden Assimilationsvorstellungen – die Antwort auf den Umstand, dass viele Migranten nach dem Anwerbestopp von 1973 nicht mehr – wie ursprünglich im Rotationskonzept der Anwerbung vorgesehen – in die „Heimatländer“ zurückkehren, sondern in Deutschland bleiben wollten. Im weiteren Verlauf der achtziger Jahre wurde der öffentliche Migrationsdiskurs mit der Übernahme des „Multikulturalismus“ in die politischen Auseinandersetzungen zunehmend von der Unterscheidung nach „Kulturen“ und dem

## Semantisches Feld „Migration“

Zu Beginn einer Diskursanalyse dient die Erstellung eines semantischen Feldes dazu, die für eine bestimmte Fragestellung relevanten Dokumente (Texte, Bilder, Grafiken) zu identifizieren und so das Textkorpus zu begrenzen. Da Forscher auf Grund ihres Vorwissens Teil des Diskurses sind, den sie untersuchen, können sie assoziativ ein semantisches Feld in Form einer Stichwortliste bilden.

Unter der Fragestellung, welche „Bilder von Fremden“ in Schulbüchern zu finden sind, gehen wir von dem soziologischen Begriff der „Migration“ aus. Er beschreibt Wanderungsprozesse, ohne Richtungen (Aus-, Einwanderung), Motive und Umfang von Migrationsbewegungen festzulegen. Gegenüber anderen Begriffen hat er den Vorteil der Distanz zum Gegenstand und vermeidet weitgehend gesellschaftspolitische Bewertungen.

Alle mit dem Thema Migration zusammenhängenden Begriffe, die im Diskurs verwendet werden, wie „Gastarbeiter“, „Einwanderer“, „Einwanderung“, „ein- und auswandern“, „politischer Flüchtling“, „Asylanten“, „Fremde“, „Kultur“, „Differenz“, „Konflikt“, „Moderne“, „Vorurteil“, „Aussiedler“, „Ausländer“, „doppelte Staatsbürgerschaft“ usw., sowie thematisch relevante Kombinationen „Kulturdifferenz“, „Ausländerfeindlichkeit“ etc. können auf diese Weise erfasst werden.

Der Feldbegriff soll die Offenheit der erstellten Wortliste verdeutlichen. Die Liste beinhaltet weder eine Hierarchie der Begriffe noch eine bestimmte Zuordnung der Worte untereinander, sodass man von einem offenen Suchraster insofern sprechen kann, als im Zuge der Analyse weitere Begriffe ergänzt werden können. Die Interpretieren lassen sich von den untersuchten Texten und den dort vorgefundenen Verwendungsweisen der Begriffe „belehren“.

Grad ihrer „Fremdheit“ bestimmt. Von da an dominieren jene Topoi wie „die andere Kultur“ oder „Leben zwischen zwei Kulturen“. Man kann einen grundlegenden semantischen Wechsel in der Beschreibung der Lebenssituation von Migranten in Deutschland vom „Gastarbeiter“ zum „Fremden“ und schließlich zum „Allzufremden“ beobachten. Aus dem „Auslän-

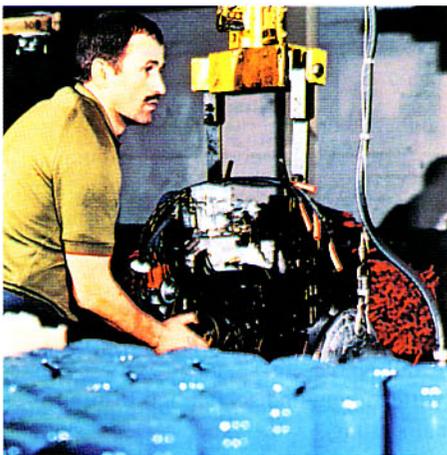


Abb. 1: Eine geläufige Vorstellung vom modernisierten Ausländer Anfang der achtziger Jahre: „Der Vater arbeitet in einer Fabrik“.

beatsanweisung wie „Stellt euren ausländischen Mitschülern Fragen. Sie werden sicher gern von ihrem Leben in Frankfurt erzählen. Manche kennen auch noch ihre alte Heimat“, machen Migrantenkinder zum Objekt von Befragung durch ihre deutschen Mitschüler, die unversehens in die Subjektposition rücken. Die einen fragen, die anderen dürfen Fragen aus ihrem (Privat-) Leben beantworten. Oder die ganze dritte Klasse setzt sich mit der Frage auseinander: „In Frankfurt arbeiten und wohnen viele Menschen aus anderen Ländern. (...) Haben sie ein Recht, hier zu sein?“ – wodurch ein Teil der anwesenden in die Defensive gerät.

Neben der „Objektivität“ des Wissens, die Schulbüchern zugeschrieben wird, ist ein weiterer Punkt von Bedeutung: „Repräsentativität“. In das Schulbuchwissen gehen zahlreiche normative Vorstellungen darüber ein, wie eine bestimmte (nationalstaatlich verfasste) Gesellschaft sich selbst gerne beschrieben sehen würde. Das gilt auch unter Bedingungen des politischen Föderalismus. Um das nationale Selbstverständnis einer Gesellschaft und dessen Wandel zu erfassen, ist deshalb eine Untersuchung von Schulbüchern besonders ergiebig. Das gilt auch für die Frage des Umgangs mit Migranten. Die bundesdeutsche Gesellschaft wird heute in der Öffentlichkeit im wesentlichen als „tolerant“ und „offen“ gegenüber Minderheiten dargestellt. Die Absicht, zu Toleranz und Offenheit zu erziehen, bewirkt im Schulbuch, dass Migranten unter Überschriften wie „Vorurteile“ oder in Kapiteln thematisiert werden, in denen soziale Probleme („Arbeitslosigkeit“, „Ausländerfeindlichkeit“, „Kriminalität“, etc.) behandelt werden. „Behinderte“, „Migranten“ oder andere soziale Randgruppen werden nicht selten gemeinsam in einem Abschnitt „durchgenommen“. Derartige thematische

Subsumtionen sind Indizien für ein Machtgefälle zwischen Mehrheit und Minderheit, das durch die Darstellungsform eher bekräftigt, allenfalls durch Mitleid moralisch überformt wird.

### Virtuelle Schülerbiographien und Modellschüler

Neben der diskursanalytischen Ausrichtung besteht ein weiteres Novum der Frankfurter Schulbuchanalyse in der Kon-

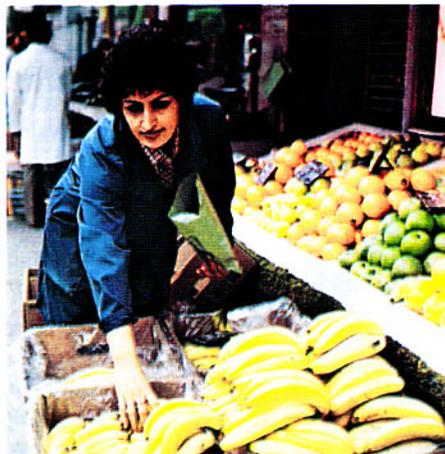


Abb. 2: Die Frauen modisch gekleidet und mitarbeitend im türkischen Obst- und Gemüseladen: „Die Mutter arbeitet vormittags als Verkäuferin.“



Abb. 3: Hinweise auf Wohnsituation und in Verbindung damit auf Tendenzen zu ethnifizierter Abschottung bzw. Gettobildung sind nur eines der typischen „Bilder von Fremden“, die wir uns machen. Im Schulbuch wird das Bild mittels Text verdeutlicht: „In dieser Straße wohnen Füsün und Volkan mit ihren Eltern. Die meisten ihrer Nachbarn kommen auch aus der Türkei.“

Abb. 4: Im Schulbuch Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre werden Ausländerkinder als defizitäre Minderheit mit Sprach- bzw. Lernproblemen dargestellt: „Volkan und sein Freund können sich schlecht verteidigen.“

struktion Virtueller Schülerbiographien. Mit diesem methodischen Zugang kann aus der Perspektive gedachter Schüler der jeweiligen Jahrganggruppen nachvollzogen werden, welchen Sach- und Sozialkundebüchern sie im Laufe ihrer zehnjährigen Schulzeit „ausgesetzt“ gewesen sein könnten. Dazu werden vergleichend die in den Jahren 1981 bis 1997 meistbeschafften Schulbücher erfasst und zu Abfolgen geordnet. Wenn jedes der zu untersuchenden Bücher ein bestimmtes Bild von Fremden enthält, lässt sich auf diese Weise das sozialisatorische Feld der Wissensvermittlung über Fremde bestimmen, so weit das Thema Migration Bestandteil des Curriculums geworden ist. Es lässt sich rekonstruieren, wie und welche Bilder von Fremden über (Schul-)Jahre hinweg aufeinander folg(t)en: Bilder, die sich in Schulbiographien der Modellschüler kumulieren. Mit Virtuellen Schülerbiographien wird eine Perspektive gewonnen, die über die isolierte Einzelbetrachtung von Schulbüchern hinaus weist und die Beobachtung von Verstärkung oder Korrektur erlaubt. Einzelanalysen werden zeitbezogen kombiniert; die potenzielle Anreicherung von (Schulbuch-)Wissen im Leben eines Schülers im Untersuchungszeitraum kann idealtypisch nachgezeichnet werden.

Zugleich werden Schüler als Modell-Leser [Eco 1990] verstanden, die an der Produktion des Textes, den ein Autor vorgelegt hat, aktiv beteiligt sind. Auch Schüler sind Leser, die unter Rückgriff auf früher bereits angeeignetes Wissen Texte, die grundsätzlich mehrdeutig sind, mit Sinn versehen und zu vereindeutigen suchen. Dieses Konzept des Schülers als Modell-Leser ermöglicht es, sozialisatorische Einflüsse der Wissensvermittlung und -Verdichtung greifbar und analysierbar zu machen – unter gleichzeitiger Anerkennung der Bedeutung der Lehrerrolle.



sche Minderheit im besonderen, als ausländische „Sie“-Gruppe von der deutschen „Wir“-Gruppe unterschieden.

Da die Konstruktion einer Kulturdivergenz auch die Darstellung in den Massenmedien prägt [Jung/Wengeler/Böke 1997], steht schon nach der ersten Durchsicht des Materials infrage, ob Schulbücher die Aufklärungsfunktion erfüllen, die ihnen bildungspolitisch – manifestiert in Rahmenrichtlinien – zugeschrieben wird. Es handelt sich bei den Bildern von Fremden in Schulbüchern fast ohne Ausnahme um eine Reproduktion und damit Verstärkung (stereo-)typischer, zumeist medial vorgegebener Darstellungsformen. Schulbücher unterscheiden sich allerdings in zwei wichtigen Punkten: Anders als politische Rede oder Zeitungsartikel gilt Schulbuchwissen erstens als „objektiv“ und wird so zum normativen Bezugspunkt des Handelns für Schüler und Lehrer. Und zweitens: Wenn die „kulturelle Differenz“ selbst auf dem Lehrplan steht und im Schulbuch zum Unterrichtsthema wird, werden Teile der anwesenden Kinder als Repräsentanten der „anderen Kultur“ selbst zum Gegenstand/Objekt der Betrachtung. Auf diese Weise werden aus Mitschülern nach Na-

## Diskurstheorie

Unter Diskurs ist eine institutionell geregelte Redeweise zu verstehen. In verschiedenen Formen der Diskurspraxis (Schule, Alltag, Politik, Medien) wird ein soziokulturell dominantes Wissen artikuliert, durch das „Die Ordnung des Diskurses“ [Foucault 1993] vorgegeben wird. Diese legt fest, was gesagt werden kann und nicht gesagt werden darf. Die Diskurstheorie nimmt Bezug auf Varianten des Strukturalismus [Levi-Strauss 1968, Gallas 1972] und des Konstruktivismus [von Glasersfeld 1997, zusammenfassend Knorr-Cetina 1989]. Jeder Wahrnehmungsakt, jedes „Sehen“, Kategorisieren und jede Äußerung eines Subjekts wird als Teil der Diskursordnung verstanden, in der Bedeutungen durch sprachliche Handlungen (re-)produziert

und (re-)konstruiert werden. Die Wirklichkeit ist nur über Beschreibungen zugänglich, die durch einen Beobachter vorgenommen werden, der bestimmte Unterscheidungen trifft und andere unberücksichtigt lässt [Luhmann 1990]. „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ [Berger/Luckmann 1969] findet im sozialen Prozess der Verfestigung und schließlich Institutionalisierung von Redeweisen statt. „Konstruktion“ meint hierbei nicht das willkürliche Herstellen beliebiger Bedeutungen, sondern hebt den Umstand hervor, dass jedes „Objekt“, über das gesprochen wird, Teil einer Diskurs- und Wissensordnung [Spinner 1994] ist und daher nur in Relation zu dieser analysiert werden kann (z.B. Diskursanalyse).

tionalität unterschiedene „Ausländerkinder“, die in ihrer jeweiligen Besonderheit toleriert werden sollen.

Das im Schulbuch über Migranten vorfindbare „objektive“ Wissen strukturiert

mit der Thematisierung von kulturellen Unterschieden die Unterrichtssituation so vor, dass Migrantenkindern und deutschen Kindern ganz verschiedene Rollen und soziale Positionen zugewiesen werden. Ar-

ANZEIGE

**EVENT-SERVICE**

Ihre CD • direkt vom Presswerk schnell • zuverlässig • preiswert

**DISC-SPEZIAL**  
Digitale Datenträger GmbH

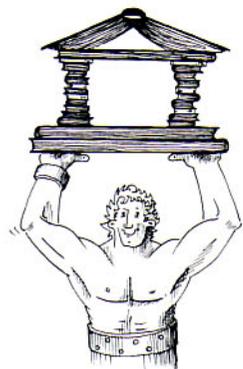
Liebigstraße 3-7  
D-61130 Nidderau

Tel.: +49(0)6187-9399-0  
Fax: +49(0)6187-9399-3

Kleine und große Auflagen • in zuverlässiger Qualität zu vernünftigen Preisen • 1 bis 5 farbig bedruckt  
Booklet & Inlaycard • Sonderverpackung aller Art.

**Das DISC-SPEZIAL-TEAM  
freut sich auf Ihren Anruf**

## EIN STARKES STÜCK



### DIE SCHULBUCHSAMMLUNG IN UNI-NÄHE!

Eine kleine, aber feine Präsenzbibliothek aktueller Unterrichtswerke lädt Sie zum Besuch ein:  
montags - donnerstags 9.00 bis 17.00 Uhr  
freitags 9.00 bis 14.30 Uhr

INSTITUT FÜR  
BILDUNGSMEDIEN E.V.  
FRANKFURT AM MAIN



Zeppelinallee 33, 60325 Frankfurt am Main  
Telefon: 069/709046 · Telefax: 70790169

senschaft, Schulbuchverlage) gefiltert. Es eignet sich deshalb besonders für eine Diskursanalyse, die sich für „herrschendes Wissen“ interessiert.

Zwei Einschränkungen über die Reichweite der Ergebnisse unserer Untersuchung sind zu machen: Eine diskursanalytisch angelegte Schulbuchuntersuchung kann nicht die im jeweiligen Diskurs vorfindbaren Redeweisen ideologiekritisch untersuchen. Es wird nicht danach gefragt, ob und wie Schulbücher ein „richtiges“ oder „falsches“ Bild von Migranten und Migrantinnen vermitteln, wie das in der inhaltsanalytisch orientierten Schulbuchforschung z.B. zur Geschichtsdarstellung im internationalen Vergleich geschieht. Wenn alle Beobachtungen Beobachter-determiniert, also kategorien- und interessenabhängig sind, kann es nur noch darum gehen, zunächst festzustellen, *welche* Bilder von Fremden überhaupt in Schulbüchern zu finden sind. Das Ziel ist zu prüfen, ob und welche Elemente des öffentlichen Migrationsdiskurses in Schulbüchern zu identifizieren sind. Dazu werden die Darstellungen im Schulbuch mit entsprechenden Diskurselementen in anderen Bereichen (Massenmedien, Politik, Wissenschaft) verglichen. Die Typik des gesamten Migrationsdiskurses und die dar-

in verwandten Bilder von Fremden erschließen sich erst durch diesen Vergleich. Die Gleichförmigkeit von Deutungen würde auf ihre Abhängigkeit von unhinterfragten Prämissen und Gewissheiten verweisen, die in den Wissenschaften als „Harmonie der Täuschungen“ (Fleck) bekannt ist.

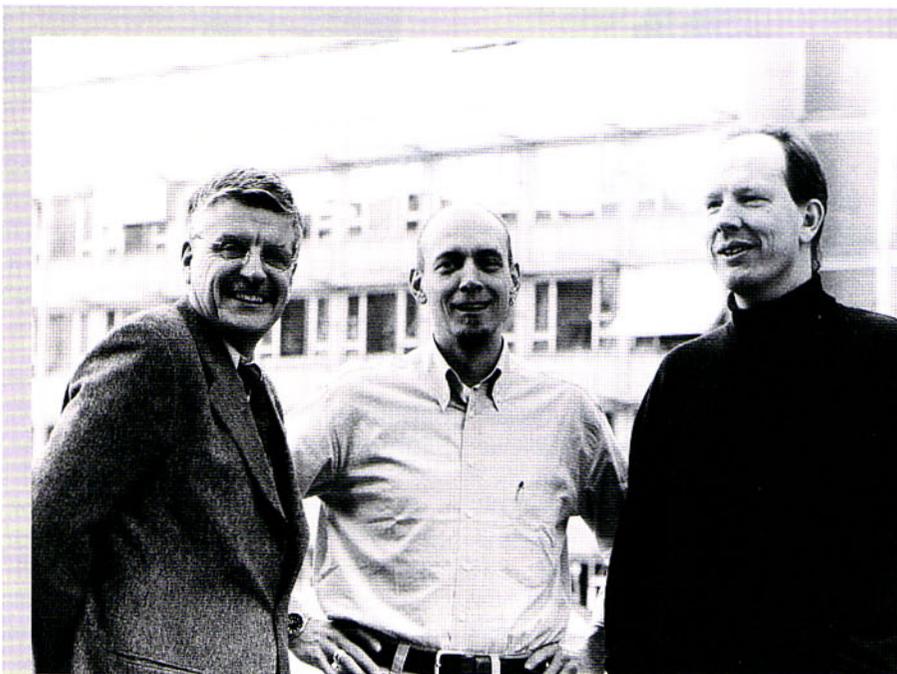
Eine weitere Einschränkung ist zu machen. Unsere Untersuchung versucht keine empirische Wirkungsforschung über Schulbücher, die angesichts der Komplexität der Situation im Klassenzimmer und der Tatsache, dass das Schulbuch nur ein (Sozialisations-)Medium unter anderen ist, auf große methodische Schwierigkeiten stoßen müsste. Wie und wo die Schüler ihr Wissen über die Fremden erwerben, müsste aus ihrer Aneignungsperspektive untersucht werden. Welches Wissen die Schulbücher beisteuern, lässt sich mit unserer Untersuchung beantworten. Analysiert werden kann, in welcher Weise die Thematisierungsform von Migranten in Schulbüchern die Unterrichtssituation vorstrukturiert, indem Wahrnehmungsmuster eingeführt und Positionen zugewiesen werden, mit denen die Deutungs- und Handlungsoptionen von Lehrern und Schülern eingerahmt werden. Schüler und Lehrende können die Inhalte einer Schulbuchseite annehmen oder ab-

lehnen, aber sie müssen sich in jedem Fall zu den Vorgaben verhalten.

## Erste Befunde

Die Analyse von Schulbüchern beginnt mit den Abschnitten, in denen Begriffe aus dem semantischen Feld „Migration“ [vgl. Informationskasten „Semantisches Feld ‚Migration‘“, S. 21] zum Lerngegenstand gemacht werden, wird aber im weiteren Verlauf auch auf benachbarte Kapitel ausgedehnt, um den Ko- und Kontext der Migrantendarstellung erfassen zu können.

Wie das bisher analysierte Material zeigt, finden sich die im öffentlichen Diskurs über Migranten geläufigen Darstellungsmuster auch im Schulbuch: Migranten und Migrantinnen werden, um sie als solche kennzeichnen zu können, mit typisierenden Zuschreibungen eingeführt, die wiederkehrende semantische Merkmale wie Haut- und Haarfarbe, Barttracht und Kopftuch etc. miteinander verknüpfen. Diese Zuschreibungen werden zudem mit den polarisierenden Entgegensetzungen *modern/vormodern*, *eigene/fremde Kultur* und *Wir/Sie*-Differenz versehen. Auch im Schulbuch werden – wie im öffentlichen Diskurs – die Migranten im Allgemeinen, aber stellvertretend für diese, die türki-



Thomas Höhne (38, rechts im Bild) studierte Erziehungswissenschaften (Diplom-Pädagoge) und Germanistik (M.A.). Seit April 1998 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Bilder von Fremden“, wo er auch an seiner Dissertation zu dem Thema „Schulbuchwissen“ arbeitet.

Sein Interesse gilt der Verknüpfung von Diskurstheorie mit Theorien sozialen Wissens und machttheoretischen Ansätzen.

Thomas Kunz (37), gelernter Industriekaufmann, studierte Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften in Frankfurt

am Main und schloß 1995 mit dem Diplom in Politologie ab. Er arbeitete zunächst als Redakteur. Seit April 1998 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Bilder von Fremden“. Er promoviert zugleich am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften zum Thema „Innere Sicherheit“ unter diskursanalytischer Perspektive.

Professor Dr. Frank-Olaf Radtke (54) studierte Soziologie, Psychologie und Germanistik in Frankfurt und Berlin. Nach seiner Promotion und Habilitation in Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am dortigen Zentrum für Lehrerbildung. Es folgten Forschungsaufenthalte an der University of Warwick, UK (1991) und am Hamburger Institut für Sozialforschung (1993). Seit 1994 ist er Professor für Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Schulpädagogik, Professionstheorie, Erziehung und Migration. Seine jüngste Veröffentlichung zusammen mit Isabell Diehm erschien 1999 in Stuttgart unter dem Titel „Erziehung und Migration. Eine Einführung“; zusammen mit Manfred Weiß ist Radtke Herausgeber des Buches „Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch“, das in diesem Jahr bei Opladen erscheint.



#### Zwischen zwei Welten

Viele Ausländerkinder sind schon in der Bundesrepublik Deutschland geboren. Hier sind sie in den Kindergärten gegangen und eingeschult worden. Türkische Mädchen

und Jungen z.B. kennen die Türkei oft nur aus Verwandtenbesuchen und Urlaubsreisen. Sie sprechen die deutsche Sprache häufig besser als Türkisch. Ihre Familien leben schon in der zweiten oder dritten

Generation in Deutschland. Dennoch fühlen sie sich hier immer noch nicht heimisch. Nach den deutschen Gesetzen bleiben sie Ausländer. Das ist in anderen Ländern anders. So werden z.B. in den USA geborene Kinder automatisch amerikanische Staatsbürger. Viele Betroffene möchten gern Türken bleiben und zugleich deutsche Staatsbürger werden.

Eine Lösung könnte die doppelte Staatsbürgerschaft sein. Dabei würden Ausländer ihre bisherige Staatsangehörigkeit behalten und zusätzlich deutsche Staatsbürger werden. Dies entspricht ihrer Lebenslage »zwischen zwei Welten« (Stühlen) und würde das Zusammenleben in Deutschland erleichtern. Ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger könnten dann z.B. an politischen Wahlen teilnehmen.

**Abb. 14:** Stühle als Metapher für „Welten“: „Zwischen zwei Welten“. Bei dieser Abbildung fällt außerdem die Ähnlichkeit zu Bilddetails der Collage aus Abbildung 13 auf. Offensichtlich war die Collage Vorlage für weitere Schülerarbeiten, die dann ihrerseits erneut herangezogen wurden, um den „Konflikt“ authentisch zu bebildern und hierüber seine Evidenz mittels Darstellung von Betroffenen als „wirklich“ zu belegen.

chern nicht irritiert, sondern weiter unterstützt werden.

Bestand das Problem in der ersten Phase der Ausländerpädagogik in Sprachdefiziten und Lernschwierigkeiten, die durch Förderung behoben werden sollten, erscheint das Problem heute als unvermeidbarer Kultur- bzw. Identitätskonflikt, mit dem das einzelne Kind leben muss.

Die Virtuellen Schülerbiographien, also die Abfolge von zehn Schuljahren mit den zugeordneten Schulbüchern, zeigen, dass trotz der semantischen Umstellung von „Integration“ auf „Kulturdifferenz“ sich im Ergebnis für die anwesenden Migrantenkinder nicht viel verändert hat: Auch die dritte Generation von Migranten wird qua nationaler Herkunft ihrer Eltern durchgängig als „Problem“ behandelt. Am Ende ihrer Schullaufbahn sind ihre deutschen Mitschüler in diese mehrheitliche Denkgewohnheit und verbreitete Gewissheit über die Probleme der Migranten eingeebnet. Legt man nur die Bücher und die von ihnen ausgehende Vorstrukturierung der Unterrichtssituation zu Grunde, lässt sich vermuten, dass die Migrantenkinder nach zehn Schuljahren wissen, dass sie kulturell „fremd“ sein müssen, um angenommen zu werden. Die „deutschen“ Schüler erfahren mit der didaktisch unterstützten Subjekt-/Objekt-Aufteilung die Gültigkeit der ethnischen Über- und Unterordnung. Betrachtet man nur die Schulbuchseiten, fungiert Schule nicht als Veranstaltung, die geläufige Konstruktionen der Fremden unterläuft, sondern als Institution, in der von allen Beteiligten, „Deutschen“ und „Ausländern“, Identifizierungsleistungen mit den

herrschenden Bildern von Fremden zu erbringen sind.

Die diskursanalytische Untersuchung von Schulbüchern kann so auch gelesen werden als ein erster empirischer Versuch, die Praxis Interkultureller Pädagogik zu beobachten. So weit Schulbücher die Unterrichtssituation sozial vorstrukturieren, scheint bereits die Gestaltung von Schulbuchseiten den deklarierten Absichten des toleranten Umgangs mit „Vielfalt“ zuwiderzulaufen. Es zeigt sich, dass stereotype Bilder von Fremden bestärkt und nicht infrage gestellt werden. Das gilt gerade für die neueren Buchprodukte, mögen sie auch aktueller und handlungsorientierter sein. Die pädagogische Thematisierung von kultureller Differenz vermag sich nicht aus einem Paradox zu lösen: die Darstellung von Fremden ist auf signifikante Zeichen zu ihrer Charakterisierung angewiesen und reproduziert – trotz aller guten Absichten – die (Stereo-)Typen, zu deren Abbau sie angetreten ist. Wir haben bislang keine befriedigende Lösung für die hier nachgezeichneten Darstellungsprobleme gefunden. Möglicherweise ist die Lösung auch nicht auf der Ebene des Curriculums und der Erhebung von kultureller Differenz zum Unterrichtsgegenstand zu finden [vgl. Diehm/Radtke 1997]. Das Zusammenleben unter Migrationsbedingungen vollzieht sich nicht zwischen „kleinen Repräsentanten“ verschiedener Kulturen, sondern muss als soziales Lernen zwischen Individuen organisiert werden. Toleranz kann nicht gelehrt, sondern muss gelebt werden.



## Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1997): Bildungsinhalte in einer „multikulturellen Gesellschaft“ – Probleme der Thematisierung ethnischer Differenz in der Schule. In: O. Achs et al. (Hg.): Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte des Lernens. Wien. S. 46-65.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- Eco, U. (1990): Lector in Fabula. München
- Foucault, M. (1993): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M.
- Höhne, Th./Kunz, Th./Radtke, F.-O. (1999): Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997 (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Forschungsberichte. Band 1). Frankfurt/M.
- Gallas, H. (1972) (Hg.): Strukturalismus als interpretatives Verfahren. Darmstadt/Neuwied.
- Glaserfeld, E. von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Jung, M./Wengeler, M./Böke, K. (1997): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Opladen.
- Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt (40), S. 86-96.
- Levi-Strauss, C. (1968): Das wilde Denken. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Radtke, F.-O. (1996): Fremde und Allzufremde. Zur Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft. In: Albers, J. L. et al. (Hg.): Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat. Zürich. S. 333-352.
- Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen.



M2 Zwischen zwei Stühlen

**Abb. 15:** Die Metapher vom „Sitzen zwischen zwei Stühlen“ ist Teil des Common-sense geworden und in vielen Schulbüchern anzutreffen. Auch im Kapitel „Leben zwischen zwei Welten“ eines Schulbuches für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen: Ausländerkinder „Zwischen zwei Stühlen“.