

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

Rassismus(kritik) und Schulbücher

Prof. Dr. Karim Fereidooni
Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung

Düsseldorf am 28.09.2022

Gliederung

- Problematisierung von Schulbuchdarstellungen und rassismuskritische Handlungsvorschläge zu:
 - Migration und Integration
 - Afrikabilder
 - Rassismuskritischer Leitfaden
 - Arbeitsgruppe rassismuskritischer Geographieunterricht
 - Leitfaden für rassismuskritischen Sprachgebrauch
 - Rassekonstruktion im Englischschulbuch

Diese Ergebnisse der unterschiedlichen Schulbuchstudien könnten Ihnen als gemeinsame Blaupause für die Analyse bereits publizierter und als Reflektionsanlass für neu zu konzipierende Materialien dienen.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration.

Abrufbar unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf (Stand: 21.02.2022)

Untersuchungsdesign

- Wie wird Migration und Integration in Schulbüchern textlich und graphisch dargestellt?
- Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Berlin und Brandenburg
- Gymnasium und Realschule/Sekundarschule/Oberschule
- Cornelsen Verlag, Ernst Klett Verlag und Westermann Verlagsgruppe) für die Fächer Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geografie aus den Jahrgangsstufen 7-10 untersucht.
- 65 Schulbücher (20 für Sozialkunde/Politik, 24 für Geschichte, 21 für Geografie) – das Verzeichnis der analysierten Schulbücher befindet sich am Ende der Studie.

Ergebnisse

- Migration als Bedrohung für Europa
- Ein reflektierter Umgang mit Diversität im Kontext von Migration wird nur ansatzweise angeregt
- Teilweise wirken die Aufgabenstellungen sogar kontraproduktiv bzw. verstärken Diskriminierung
- Es gibt keine Aufgaben, die explizit die Reflexion von eigenen Vorurteilen und deren diskriminierender Wirkung im Kontext der Migrationsgesellschaft erfordern
- Die meisten Arbeitsaufträge fördern die kognitive, nicht aber die soziale und emotionale bzw. ethische Kompetenz
- Auffällig ist auch, dass der u.U. diskriminierend wirkende Effekt von Sprache in keinem Sozialkundebuch reflektiert wird, was dazu führt, dass auch auf dieser Ebene die Bearbeitung von Aufgaben zur Ausgrenzung bestimmter Schülerinnen und Schüler im Klassenraum führen kann

Ergebnisse

- In den Aufgabenstellungen der Geschichts- und Geografieschulbücher dominiert die allgemeine Rekonstruktion von Faktenwissen vor allem zu Gründen, Ursachen, Bedingungen und Folgen von Migration. Dort finden sich Arbeitsaufträge, die darauf abzielen, dass sich die Lernenden in die Perspektiven von migrierenden Menschen hineinversetzen, um deren Beweggründe nachzuvollziehen und Empathie zu entwickeln.
- Die (gelungene) Vermittlung von Diversität als gesellschaftlich alltäglicher Normalität ist jedoch in den Schulbüchern der drei Fächer nicht erkennbar.
- Migration wird selten als selbstbestimmte Entscheidung der Migrierenden beschrieben.
- Die Perspektive einer Gesellschaft, in der Integration durch ein gleichberechtigtes Aufeinandertreffen verschiedener kultureller Praxen geschieht, findet sich in keinem der untersuchten Sozialkundebücher.

Ergebnisse

- Bei der Beschreibung der Ursachen von weltweiter Migration wird in den Sozialkundebüchern Armut als Hauptursache angeführt. Die Armut wird aus der wirtschaftlichen und politischen Situation der Länder hergeleitet, aus denen die Menschen auswandern. Historische oder aktuelle globale Zusammenhänge wie Kolonialismus und seine Folgen oder beispielsweise wirtschaftliche Interessen, die zu der Armut und zu Kriegen in diesen Ländern geführt oder beigetragen haben, werden nicht angeführt.
- Die Auswirkungen struktureller Benachteiligung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und die Konsequenzen für eine Gesellschaft, die „Integration“ zum Ziel hat, werden in Sozialkundebüchern nur teilweise behandelt. Auffallend für die Behandlung von Migration ist, dass (rassistische) Diskriminierung nicht thematisiert wird, obwohl sie eine (historisch bedingte) strukturelle Benachteiligung für Menschen mit Migrationshintergrund und die Privilegierung von Menschen ohne Migrationshintergrund bedeutet.

Empfehlungen

Bildungsmedienverlage

- Sicherstellung der gesellschaftlichen Vielfalt in der Autorenschaft und den Redaktionen (z.B. mehr Schulbuchautorinnen und -autoren mit Migrationshintergrund)
- Stärkere Kooperation mit und Anbindung an die relevanten Bezugswissenschaften und deren Akteure (z. B. Einbindung von Fachdidaktikern in Autorentams)
- Begleitende empirische Forschung zur Produktion und Einführung neuer Schulbücher und anderer Unterrichtsmaterialien
- Bereitstellung und Inanspruchnahme eines kritischen Lektorats: systematische Einbeziehung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspraktischen Expertise

Empfehlungen

Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren

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

Empfehlungen

Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren

- Darstellen von Migration und Integration aus verschiedenen Perspektiven (nicht nur aus mehrheitsgesellschaftlicher Perspektive)
- Abbilden von Migration in ihrer sozialen, räumlichen und zeitlichen Vielfalt (z. B. nicht nur aus Süd-Nord-Armutsmigration, sondern auch Binnenmigration)
- Rassismus, strukturelle Privilegierung („Weißsein“) und Diskriminierung (strukturelle Ungleichheit) im Kontext von Migration und Integration thematisieren
- Vermeiden von Aufgabenstellungen, die davon ausgehen, dass sich die persönlichen Bezüge der Lernenden weitgehend gleichen oder kategorisch unterscheiden (z. B. zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund)

- **Elina Marmer (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern.**
Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10621/pdf/ZEP_2_2013_Marmer_Rassismus_in_deutschen_Schulbuechern.pdf (Stand: 22.02.2022)
- **Elina Marmer, Papa Sow, Aram Ziai (2015): Der versteckte Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Beltz Juventa. S. 110-129.**
- **Elina Marmer (2017): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil Sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Karim Fereidooni, Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Springer VS. S. 557-572.**

Methode

- Für diese Analyse wurden über 40 gegenwärtig verwendete Schulbücher von Grundschule bis Oberstufe in den Fächern Deutsch, Geschichte, Geographie, Gesellschaftswissenschaft, Politik und Musik aller großen deutschen Schulbuchverlage untersucht.
- Die Liste der analysierten Schulbücher findet sich in dem Beitrag Marmer et al. (2015) auf den Seiten 126-127.

Ergebnisse

Hierarchie

- Die Sprache, die benutzt wird, suggeriert Primitivität. In westlichen Zusammenhängen spricht man von „Volksgruppe“, „Vorstand“ und „Glaube“, auf Afrika bezogen von „Stamm“, „Häuptling“ und „Aberglaube“.
- Abwertende koloniale Bezeichnungen wie „Buschmänner“ oder „Pygmäen“ werden kommentarlos verwendet.
- Afrikaner/-innen werden oft als ‚exotische Wilde‘ und als ein Teil der Tierwelt dargestellt. In historischen Zusammenhängen erscheinen Afrikaner/-innen fast ausschließlich als Versklavte, in der Gegenwart als Katastrophenopfer.
- Afrikaner/-innen werden oft als Opfer dargestellt, kaum als selbst bestimmende Akteure, diese Abhängigkeit löst bei den Leser/inne/n Mitleid und gleichzeitig Überlegenheitsgefühle aus.
- Armut, Elend und Katastrophen in Afrika werden einseitig, zusammenhanglos und überzeichnet dargestellt, während die Bilder vom Westen immer vom Wohlstand zeugen.
- Armut im Westen wird genauso wenig thematisiert, wie Wohlstand in Afrika.

Ergebnisse

Hierarchie

- Es wird der Eindruck vermittelt, als sei das Leben auf dem afrikanischen Kontinent von Leid und Entbehrungen dermaßen geprägt, dass es kaum lebenswert sei.
- Paternalismus – oft wird über Afrikaner/-innen gesprochen, als seien sie Kinder, auch wenn etwas vermeintlich Positives erzählt wird. Das ist vor allem in den oben erwähnten alternativen Materialien oft der Fall. Diese werden häufig von Hilfsorganisationen verfasst und dienen dann als eine Art ‚Schleichwerbung‘. Mit der angeblichen Intention, afro-pessimistische Bilder zu dekonstruieren, berichten diese Inhalte über ‚afrikanische Erfolge‘, die erstens aus der westlichen Sicht als solche gemessen werden und zweitens nur unter der Leitung westlicher Hilfsorganisation erreicht werden konnten.
- Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland kommen entweder gar nicht vor, oder es werden ihnen ganz bestimmte Rollen zugewiesen: Opfer rechtsradikaler Gewalt, Flüchtlinge, Fremde oder Schützlinge.
- Afrikanische Autoren und Quellen werden fast nie zitiert. Empfohlene Kinder- und Jugendbücher über „Afrika“ sind fast ausschließlich von weißen Autor/inn/en verfasst.

Ergebnisse

Antithese

- ‚Afrika‘ wird als das Gegenbild von Europa konstruiert mit dem Fokus auf Mängeln in Afrika. Auf diese Weise wird die Überlegenheit und ‚Zivilisiertheit‘ Europas manifestiert.
- Afrika wird als ländlich porträtiert im Gegensatz zum urbanen Europa.
- Ganz im Hegelschen Sinne werden Afrikaner/-innen oft als hilflos und unfähig beschrieben.
- Westliche Frauen erscheinen als emanzipiert, während Afrikanerinnen als unterdrückt und fremdbestimmt dargestellt werden.
- Erscheinen Afrikaner/-innen und Europäer/-innen auf derselben Darstellung, werden die ersten als passiv, arm, krank, ungebildet, primitiv und unterentwickelt, die zweiten als aktiv, wohlhabend, gesund, gebildet, zivilisiert und entwickelt gezeichnet.
- Die Zielgruppe wird oft als Weiß Mehrheitsdeutsch definiert und als ‚WIR‘ bezeichnet, was nicht mehr der Realität im deutschen Klassenzimmer entspricht. Im Unterschied dazu werden ‚die Anderen‘, People of Color, markiert und als Untersuchungsobjekte behandelt.

Ergebnisse

Geschichtslosigkeit

- Die Geschichte Afrikas beginnt mit der ‚Entdeckung‘ durch die Europäer, eigene afrikanische Geschichte wird in den Unterrichtsmaterialien meist vollständig ausgeblendet.
- Schüler/-innen übernehmen das Bild vom geschichtslosen Afrika, da sie über keinerlei Informationen über vorkoloniale afrikanische Zivilisationen, Entwicklungen und Errungenschaften verfügen.
- Die Geschichte Afrikas beginnt mit der Versklavung und setzt mit sich beim Kolonialismus fort. Doch auch diese Kapitel afrikanischer Geschichte werden aus euro-zentristischer Sicht bearbeitet. Widerstand der Versklavten, anti-koloniale Befreiungskriege, Kämpfe um die Unabhängigkeit in den afrikanischen Ländern finden kaum Erwähnung in Geschichtsbüchern, mit Ausnahme von Südafrika in manchen Werken für die Oberstufe.
- In geschichtlichen Zusammenhängen wird Afrika nur im Zusammenhang mit europäischen Ereignissen erwähnt.
- Das alte Ägypten wird als ein Teil der europäisch-asiatischen Welt dargestellt.

Ergebnisse

Modernitätsnarrativ

- Afrika wird immer als ‚unterentwickelt‘ dargestellt, die westliche Welt als ‚entwickelt‘ bezeichnet. Der koloniale Entwicklungsbegriff wird unhinterfragt übernommen.
- Der Fortschritt in Afrika wird als eine verdienstvolle Leistung des Kolonialismus bezeichnet. Durch „pro“ und „contra“ Argumente zum Kolonialismus wird das Modernitätsnarrativ als Legimitation für das Verbrechen gegen die Menschheit eingesetzt.
- Afrikanische Gesellschaften müssen oft als ‚Ur‘-Gesellschaften als Beispiele für evolutionshistorische Menschheitsforschung herhalten. Es wird also behauptet, diese Gesellschaften seien historisch ‚eingefroren‘ und hätten keine Entwicklung erfahren. Einer Entwicklung, die nicht der westlichen Vorstellung entspricht, wird hiermit eine Existenz abgesprochen.
- Das darwinistische Paradigma (Menschen seien von Affen entstanden) und die Zuweisung Afrikas der Rolle als „Wiege der Menschheit“ vermischen sich zu einer rassistischen Darstellung afrikanischer Gesellschaften als auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe, die suggeriert, dass Afrikaner/-innen den Affen näher seien als den Weißen.
- Der Westen gilt uneingeschränkt als Vorbild für Wirtschaft, Staatsform, Bildung, Wissenschaft, Kultur und Lebensentwürfe.
- Im Zusammenhang mit Afrika werden Themen wie Innovation, Technik, Bildung, Forschung, Mode, Film und Literatur so gut wie nie behandelt.

Empfehlungen

- Afrikas Vielfalt: Wie viele Länder, Völker, Sprachen, Religionen, Kulturen, Staatsformen, Wirtschaftsformen, Geschichten, Philosophien, Klimazonen etc.
- Afrika als die Wiege der Menschheit
- Die Behandlung vom alten Ägypten als einer afrikanische Zivilisation
- Geschichte(n) Afrikas vor der kolonialen Eroberung
- Behandlung vom Sklavenhandel als den größten Verbrechen gegen die Menschheit
- Kolonialverbrechen und seine Folgen für Europa und Afrika
- Deutsche Kolonialgeschichte
- Anti-Kolonialismus, der Widerstand und Kämpfe für die Unabhängigkeit
- Aktive Lebensgestaltung von afrikanischen Menschen, Initiativen der zivilen Gesellschaft, politische Bewegungen

Empfehlungen

- Darstellung von Menschen afrikanischer Herkunft als gleichberechtigte Teilnehmer_innen der deutschen Gesellschaft
- Afro-deutsche Geschichte
- Bezug auf afrikanische Quellen, Literatur, Medien etc.
- Afrikanische Lektüre und Werke afrikanischer Diaspora (z.B. Afro-deutsche Literatur)
- Darstellung von afrikanischen Städten
- Afrikanische Technologie, Erfindungen, Errungenschaften, Forschung, Bildung
- Kunst- und Musikgeschichte

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora.

Abrufbar unter: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf (Stand: 22.02.2022).

Afrika-Bilder können unter folgenden Gesichtspunkten analysiert werden:

- In welchen (historischen, politischen, wirtschaftlichen) Zusammenhängen sind diese Vorstellungen entstanden?
- Welche Botschaften werden hier transportiert?
- Welche Mittel werden eingesetzt (Dichotomisierung, Simplifizierung, Reduzierung, Dämonisierung, Exotisierung etc.)
- Welche Europakonstrukte werden als Gegenentwurf durch diese Afrikakonstrukte impliziert?

**Arbeitsgruppe „Kritische Geographien globaler Ungleichheiten“ Hamburg (Hrsg.)
(2022): Handreichung Reflexion von Othering im Geographieunterricht.**

Handlungsempfehlungen für Schulmaterialien des Geographieunterrichts

- Wie werden implizit oder explizit Hierarchien zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden hergestellt? Welche Effekte ergeben sich hieraus?
- Wie werden Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten thematisiert und dargestellt? Werden diese in einen historischen Kontext eingebettet?
- In welcher Form werden Menschen und Regionen homogenisiert bzw. konstruiert und welche Rolle wird ihnen zugewiesen? Wer gilt als wissend, handelnd, aktiv, lethargisch, visionär, innovativ, technisch rückständig, traditionell etc.?
- Inwieweit wird den Menschen und Regionen eine eigene Geschichte zugestanden? Inwieweit werden historische Prozesse in den beschriebenen Regionen und gesellschaftliche Dynamiken berücksichtigt auch und gerade bevor europäische Akteure auftreten?
- Inwiefern wird das Europäische – Wirtschaftswachstum, Privateigentum, Einkommen, Familie etc. – als Norm und unhinterfragtes Ziel der Entwicklung in anderen Regionen betrachtet?

Handlungsempfehlungen für Schulmaterialien des Geographieunterrichts

- Welches Wissen und welche Erkenntnistheorien, Wissensbestände und Formen der Wissensvermittlung werden dargestellt und wertvoll anerkannt? (Wissenschaft, formelle Bildung, Handwerk, orale Erzähltraditionen etc.)
- Welches Erscheinungsjahr hat das Material (Schulbuch, Arbeitsblatt etc.)?
- Wer verbirgt sich hinter der Autorenschaft?
- Wer spricht über wen? Wer spricht für wen?
- Wer hat Zugang wozu und warum? (Arbeit, Bildung, Wohnraum, Aktivitäten)

Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hrsg.) 2013: Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch.

Abrufbar unter: https://www.oegg.de/wp-content/uploads/2019/12/Glossar_web.pdf (Stand: 22.02.2022)

- Zur Überprüfung persönlicher Bilder nutzen Sie den Rollentausch! Setzen Sie jeweils „weiße“ oder „christliche Menschen“ statt „Schwarze“ oder „muslimische Menschen“ in den jeweiligen Kontext ein, um zu entscheiden, ob Sie sich dann immer noch so ausdrücken würden!
- Vermeiden Sie Zitate, die Protagonisten zu „Anderen“ oder „Fremden“ machen, die Hierarchien zwischen Personengruppen aufbauen oder Bilder enthalten (auch wenn sie gut gemeint sind)! Stellen Sie sich die Frage, ob Sie selbst zur „Veränderung“ einer Personengruppe beitragen, also dazu, dass diese als von Grund auf „anders“ wahrgenommen wird!
- Kommentieren und ordnen Sie Zitate kritisch ein, sollte eine Reproduktion von rassistischen Diskursen oder Begriffen unvermeidlich sein!
- Lassen Sie auch die Menschen zu Wort kommen, um deren Themen es geht! Hinterfragen sie sich selbst! Welche Bilder und Assoziationen schaffen Sie in den Köpfen Ihrer Leser_innen mit Ihren Ausführungen – selbst wenn Sie das nicht wollen.
- Respektieren Sie politische Selbstbezeichnungen – nutzen Sie z.B. das Wort „Schwarz“ zur Bezeichnung, auch wenn es Ihnen komisch erscheinen mag – aber nur, wenn es einer Beschreibung der gesellschaftlichen und politischen Positionierung auch wirklich bedarf!

- Benutzen sie nicht das N-Wort, „Farbige“ oder sonstige kolonialrassistische Erbstücke der deutschen Sprache!
- Allgemein ist eine demokratische Verhaltensweise zu empfehlen: vermeiden Sie diskriminierende und rassistische Wörter, wie das Zi-Wort. Nur weil Einzelpersonen sich an bestimmten Begriffen nicht stören, bedeutet dies noch nicht, dass diese Begriffe andere Personen nicht verletzen können.
- Machen sie auf jeden Fall einen Check-Up in der Bildsprache! Auch wenn ihre Textsprache sich kritisch gegenüber Diskriminierung verhält, kann ihr Text durch eine stereotype Bildsprache wieder diskriminieren.
- Reflektieren Sie Ihre eigene Position in der Gesellschaft und die mit dieser verbundenen Sozialisation!
- Besetzen Sie auch positive Themen wie bspw. Bildung, Studien, Universitäten etc., mit PoCs. Sowohl in Form von Texten, wie auch in der bildlichen Darstellung!
- Zeigen Sie die Pluralität von Gruppen, die als homogen wahrgenommen werden, und die Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen auf!

**Jule Bönkost (2020): Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern.
In: Karim Fereidooni, Meral El (Hrsg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken.
Springer VS, S. 19-47.**

Untersuchungsdesign

- Der Beitrag diskutiert auf der Grundlage einer empirischen Studie aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive, wie deutsche Englisch-Schulbücher aus den Jahren 2000 bis 2010 Rassismus verhandeln.
- Welche semantischen Strukturen (Inhalt) umfasst das Wissen des Rassediskurses in den Schulbüchern und mittels welcher Textstrategien (Form) werden diese artikuliert?
- Welche soziale Bedeutung hat das Wissen des Rassediskurses in den Lehrwerken?

Untersuchungsdesign

- Das Korpus umfasst 18 Lehrwerke, die zwischen 2000 und 2010 für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II im Bundesland Bremen herausgegeben wurden.

Nr.	Schulbuchtitel	Verlag, Erscheinungsjahr	Klasse
1	Discover... The World Around You	Schöningh 2001	11
2	The New Pathway to Summit	Schöningh 2010	10
3	Summit G8. Texts and Methods	Schöningh 2010	11/12
4	Context 21 Starter	Cornelsen 2009	10
5	Context 21 (Ausgabe Nord)	Cornelsen 2010	11/12
6	New Context. Ausgabe B	Cornelsen 2003	11/12
7	English Eleven 2000	Cornelsen 2000	11
8	Crossover. The New Edition (Bd. 1)	Cornelsen 2008	11
9	Crossover. The New Edition (Bd. 2)	Cornelsen 2009	12/13
10	Green Line. Oberstufe Klasse 10	Klett 2010	10
11	Green Line. Oberstufe Klasse 11/12	Klett 2009	11/12
12	Challenge 21 (Bd. 1)	Klett 2007	11
13	Challenge 21 (Bd. 2)	Klett 2008	12/13
14	Password to Skyline Plus	Klett 2000	11
15	Skyline Advanced Level. Ausgabe C	Klett 2003	12/13
16	Straight On Klasse 11	Klett 2009	11
17	Straight On Klasse 12/13	Klett 2010	12/13
18	Viewfinder Special. New Edition	Langenscheidt 2007	10-13

Untersuchungsdesign

- Darstellungen von „Schwarzen“ und „Weißen“ in Sprache und Bildern,
- die Bedeutung der verwendeten Begriffe „Schwarze“, „Weiße“ und „Rasse“,
- Thema,
- Text-Text-Relationen,
- explizite Differenzsetzungen und
- implizite Positionierungen „Schwarzer“ und „weißer“ Personen,
- das Verhältnis der Repräsentationen von „Schwarzen“ und „Weißen“ zu einer interkulturellen Didaktik und
- explizite Thematisierungen von „Rasse“ über das Bild der USA hinaus.

Ergebnisse

- Von den 402 Schulbuchtexten über die USA sprechen 71 Texte „Schwarze“ und „Weiße“ an. Diese Lerneinheiten liegen mit zwischen einem und 12 Texten in 14 Büchern vor.
- Sie verweisen häufiger auf „Schwarze“ als auf „Weiße“. „Weiße“ benennen sie nur zusammen mit anderen Bevölkerungsgruppen, während sie „Schwarze“ auch alleine thematisieren.
- Bemerkenswert ist, dass die Lehrwerke die Ausdrücke „Schwarze“ und „Weiße“ an keiner Stelle erklären. Im Schulbuch Challenge 21 Bd. 2 (2009, S. 49) heißt es z. B.: *„The USA consist of five main population groups: the White Americans, the Hispanics, the African Americans, the Asian Americans and the Native Americans“*. Die genannten Kategorisierungen selbst werden nicht erläutert. Die textinterne Bedeutung der Begriffe „Schwarze“ und „Weiße“ lässt sich ausschließlich über ihren Kontext bestimmen.
- „Weiße“ werden ungefähr dreimal so häufig in Bildern gezeigt wie „Schwarze“.

Ergebnisse

- Mit einer Ausnahme erklären diese Lerneinheiten nicht offen, ob es sich in einem Bild um eine „Schwarze“ oder „weiße“ Person handelt.
- Weil aber „Schwarz-“ bzw. „Weiß-Sein“ offensichtlich für den Lerninhalt bedeutungsvoll ist und die Bilder die Texte zumeist illustrieren, ist festzuhalten, dass die Schulbuchtexte ein Wissen über das Aussehen von Angehörigen der Gruppen voraussetzen. Auf diese Weise normalisieren sie die Idee der ‚Hautfarbe‘ als Merkmal, anhand dessen vermeintlich die „rassische“ Zugehörigkeit eines Individuums identifizierbar ist.
- Zum Thema Diversität der USA existieren die meisten Texte. Diese Lerneinheiten heben die Heterogenität der US-amerikanischen Bevölkerung hervor. Sie verweisen auf ihre „ethnischen“, „rassischen“ und „kulturellen“ Unterschiede.
- . Oft ist hier nicht klar, welche Bedeutung dem benannten „weiß-“ bzw. „Schwarz-Sein“ im Zusammenhang mit den behandelten Themen zukommen soll. Im Gegensatz hierzu erscheinen in den Texten mit Diskursthemen die Informationsangebote dazu, dass „Schwarze“ und „Weiße“ zur Diversität der USA beitragen und „Rassen“ darstellen sowie dass „Schwarze“ eine spezifische Vergangenheit haben, normal und informativ.

Ergebnisse

- Die Lerneinheiten mit den Diskursthemen „Rasse“ in den USA und Diversität der USA sind nicht ausdrücklich inhaltlich verknüpft. Allerdings zeigt sich eine indirekte semantische Relation zwischen den Textgruppen. Denn mit einer Ausnahme sind sämtliche Texte zu beiden Diskursthemen in Kapiteln enthalten, in denen die Diversität der USA das textübergreifende Thema bildet. Zum Beispiel ist die Lerneinheit „Barack Obama on race in the US“ (Green Line 11/12 2009, S. 52) Teil des Kapitels „Ethnic diversity“. Somit lässt sich eine hierarchische Themenstruktur rekonstruieren, in der „Rasse“ in den USA ein Subthema des Hauptthemas Diversität der USA ausmacht.
- In den Schulbuchtexten über die USA wird der Rassebegriff häufig verwendet. Insgesamt 13 Schulbücher und 49 Lerneinheiten benutzen den Begriff mit Bezug auf die USA.
- Dass „Rasse“ bis in die Gegenwart hinein bedeutungsvoll ist, stellt beispielsweise das Lehrwerk Green Line 11/12 (2009, S. 54) heraus: „Many school districts in the US try to promote racial balance by taking race into account when deciding which schools students should attend.“

Ergebnisse

- Von den Texten über die USA, die den Rassebegriff gebrauchen, sprechen 76% auch „Schwarze“ und „Weiße“ an. Wenn die Schulbücher „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA thematisieren, dann geht es also meistens auch um „Rasse“.
- Kein Schulbuchtext erklärt explizit, welche Bedeutung dem Ausdruck „Rasse“ zukommt bzw. warum Menschen „rassisch“ kategorisiert werden.
- Der Rassebegriff wird von den Autor_innen nur als zuordnender Begriff gebraucht, um zu erklären, dass es sich um „Rasse“ handelt. Seine Bedeutung ist also kontextuell bestimmt.

Ende des Vortrags - Beginn der Diskussion

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Ich freue mich auf eine spannende Diskussion mit Ihnen.