

# Bekanntes Fremdes

Zum Rassediskurs im USA-Bild deutscher Englisch-Schulbücher

Berlin, 2015

von Jule Bönkost

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Diskurstheoretische Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes</b>	<b>3</b>
2.1	Das Schulbuch als Diskursform . . . . .	4
2.2	<i>Rasse</i> als Diskurs im Schulbuch . . . . .	5
2.3	Semantisches Ausgangsfeld . . . . .	6
<b>3</b>	<b>Methodik der Untersuchung</b>	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Rekonstruktion des Diskursstranges</b>	<b>10</b>
4.1	Repräsentationen von „Weißen“ und „Schwarzen“ in den USA . . . . .	11
4.2	Thematische Struktur . . . . .	13
4.3	Rassebegriff . . . . .	15
4.4	Differenzmerkmale . . . . .	19
4.5	Positionierungsstrategien . . . . .	20
4.6	Interkulturelles Lernen . . . . .	25
<b>5</b>	<b>Soziale Bedeutung des rekonstruierten Diskursstranges</b>	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Perspektiven</b>	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>Quellen und Literaturverzeichnis</b>	<b>33</b>

# 1 Einleitung

In den letzten Jahren wurden in Deutschland Schulbücher wieder verstärkt unter dem Aspekt Rassismus untersucht (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) 2015: 14-15). Dabei haben Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht bisher auffallend wenig Aufmerksamkeit erhalten. Der Beitrag setzt an dieser Leerstelle an. Er thematisiert aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive auf der Grundlage einer empirischen Studie (Bönkost 2014), wie sich gegenwärtige deutsche Englisch-Schulbücher in den Diskurs Rassismus einfügen. Ausgangspunkt der diskurstheoretischen Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes der Schulbuchanalyse war zum einen die Forschungsabsicht, Rassismus als Normalität zu untersuchen und damit einen Beitrag zur kritischen Reflexion der theoretischen Verkürzung von „Rassismus“ in antirassistischen Ansätzen (vgl. dazu z. B. Mecheril 2003) zu leisten. Zum anderen soll mit dem gewählten diskursanalytischen Ansatz die Überwindung des theoretischen und methodischen Defizits der deutschen Schulbuchforschung, das im Zusammenhang mit einem in diesem Forschungsfeld vorherrschenden ideologiekritischen Vorgehen steht (vgl. Höhne 2003: 9-15, 51-57), unterstützt werden.<sup>1</sup>

Aus analytischer Perspektive ist es vergleichsweise einfach aufzuzeigen, inwiefern Schulbücher mit ihren Wissensangeboten rassistische Deutungsmuster wiederholen. Denn Schulbücher können sich den gesellschaftlich geteilten Wissensbeständen, auf deren Grundlage Rassismus funktioniert, nicht entziehen. Weil sie in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft situiert sind, finden sich in Schulbüchern irgendwo immer Reproduktionen rassistischer Wissens. Dabei ist irrelevant, ob ein Schulbuch entlang rassistischer Kriterien hergestellt wurde oder nicht. Denn – um es vorweg zu nehmen – eine vollkommen widerspruchsfreie Rassismuskritik im Schulbuch oder anderswo lässt sich aus der hier eingenommenen Perspektive nicht verwirklichen. Kritik am Rassismus kann nur aus den kritisierten Verhältnissen, die Rassismus selbst bedingen, heraus erfolgen. Sie ist damit immer auch eine Bezugnahme auf Rassismus (vgl. Bönkost 2013). Jedoch ist Rassismuskritik Rassismus nicht ausgeliefert. Eine Grundannahme von Rassismuskritik ist, dass Rassismus als sozialer Zusammenhang veränderbar ist. Würde nicht von einer Veränderbarkeit ausgegangen, wäre die Kritik überflüssig (vgl. Jaeggi/Wesche 2009: 7-8). Dementsprechend ist anzunehmen, dass nicht alle Handlungen Rassismus gleichstark bestärken. Als neues realitätsnahes Ziel von Rassismuskritik lässt sich dann vorsichtig formulieren, nicht rassistisch zu handeln, sondern mit der geübten Kritik Rassismus nicht mehr als unvermeidbar zu wiederholen. Kritik am Rassismus setzt dann ein geschärftes Bewusstsein für die Mechanismen der Konstruktion

---

<sup>1</sup> Auch verbunden mit dem Anspruch, als praxisnahe (Anwendungs-)Forschung zur pädagogischen Verbesserung von Schulbuchinhalten beizutragen, beschränken sich ideologiekritische Schulbuchstudien vorwiegend auf die Frage der ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Darstellung von Schulbuchinhalten. Sie basieren auf problematischen Realitäts- und Objektivitätsannahmen, die das Forschungsobjekt Schulbuch verengen und zu theoretischen und methodischen Schwierigkeiten führen (vgl. Höhne 2003). Auf ähnliche Weise bieten reduktionistische antirassistische Ansätze, die Rassismus nicht selten als „falsches Bewusstsein“ betrachten, „einfache Problem- und Lösungsperspektiven an, die dem Wunsch, etwas verändern zu wollen, vorderhand zu entsprechen scheinen“ (Mecheril 2003: 12).

von Rassismus und deren Machtwirkungen voraus, um einschätzen zu können, wie ihnen bestmöglich entgegengewirkt und Rassismus verringert werden kann. Dementsprechend ist, um Rassismuskritik praktisch zu fördern, zunächst zu klären, wie Rassismus überhaupt reproduziert wird. Für das Schulbuch bedeutet das weitergedacht, dass sich erst aus einem Verstehen der Konstruktionsprozesse des Diskurses Rassismus (im Folgenden als Rassediskurs bezeichnet) im Schulbuch Überlegungen über Schulbuchinhalte mit möglichen rassismuskritischen Potentialen ableiten lassen. Mit Halls Worten ausgedrückt: „Wir müssen uns also mit den komplexen Wegen befassen, auf denen ‚Rasse‘ und Rassismus in den Medien konstruiert werden, um überhaupt in der Lage zu sein, eine Veränderung herbeizuführen.“ (Hall 1989: 156) Die vorgestellte Studie leistet dazu einen Beitrag. Sie untersucht die Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch und geht in diesem Zusammenhang zwei Fragen nach:

1. Welche semantischen Strukturen (Inhalt) umfasst das Wissen des Rassediskurses in aktuellen Englisch-Schulbüchern und mittels welcher Textstrategien (Form) werden diese artikuliert?
2. Welche soziale Bedeutung hat das Wissen des Rassediskurses in den Lehrwerken?

Der Beitrag stellt zunächst die in der Studie vorgenommene Konzeptualisierung von Rassismus als Diskurs im Englisch-Schulbuch als Diskursform vor. Diese ermöglicht, Rassismus in Schulbüchern unter Berücksichtigung seiner komplexen Wirkweise als gleichzeitig individuell, institutionell und strukturell wirksames Phänomen zu untersuchen. Im zweiten Teil wird die angewandte Methodik erläutert. Darauf folgen eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse, die sich entsprechend der zwei Leitfragen in zwei Abschnitte gliedert, und ein abschließender Ausblick.

## 2 Diskurstheoretische Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes

Der Foucault'schen Diskurstheorie und Kellers (2008) wissenssoziologischem Diskursverständnis folgend stellen Diskurse machtvolle Träger und (Re)Produzenten von soziokulturellem Wissen dar. Diskurse sind mächtig, weil das mit ihnen transportierte Wissen selektiv ausfällt und immer auch Bedeutungsgehalt ausschließt. Sie sind machtvoll, weil sie das Bewusstsein formieren und auf diese Weise wiederum das individuelle und kollektive Handeln regulieren. Diskurse statten Denken und Handeln mit Sinn aus, indem sie festlegen, was als vermeintlich ‚wahr‘ und ‚normal‘ gilt und bestimmen, wie sich das Subjekt gegenüber den konstruierten Wahrheiten und Normalitäten verhalten kann und darf. Damit strukturieren Diskurse gesellschaftliche Wirklichkeit und bewirken auch auf dieser Ebene Ein- und Ausschlüsse. Sie verleihen Subjekten unterschiedliche Positionen im Diskurssystem, die mit ungleichen Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen und einem verschiedenen Maß an Macht über Diskurswissen einhergehen. Auf diese Weise regeln Diskurse soziale Ungleichverhältnisse. Als Diskursform ist das Schulbuch in diesen funktionalen Zusammenhang verstrickt.

## 2.1 Das Schulbuch als Diskursform

Der Studie liegt eine Konzeptualisierung des Schulbuches als diskursive Materialität zugrunde. Damit wird an Überlegungen von Höhne (2003, 2008) sowie Höhne, Kunz und Radtke (1999) angeschlossen. Wenn das Schulbuch als diskursive Materialität verstanden wird, dann stehen seine Bedeutung als Repräsentant und Produzent diskursiven Wissens bzw. seine Wirklichkeitsinterpretationen im Mittelpunkt. Weil sich das Diskurswissen in Schulbüchern auf bestimmte Art und Weise materialisiert, stellt das Schulbuch eine eigene Diskursform dar (Höhne, Kunz und Radtke 1999: 33). Das Diskurswissen im Schulbuch zeichnet sich durch eine medienspezifische pädagogisch-didaktische Primärkodierung aus (Höhne 2005: 83-84). Der Begriff „Schulbuchwissen“ verweist auf die spezifische Situationalität und Funktion des diskursiven Wissens im Schulbuch innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Diskurses (Höhne 2003). Schulbuchwissen kommt eine besonders ausgeprägte Repräsentativität des dominanten gesellschaftlichen Wissens und ein hohes Stabilisierungspotential von Diskursen zu. Es ist nicht nur als sozial relevant und vermittlungswürdig, sondern auch als offizielles Wissen beschreibbar. Denn das Schulbuch stellt ein in Zulassungsverfahren kontrolliertes Hilfsmittel der unter staatlicher Aufsicht stattfindenden Bildung und Erziehung dar. Es muss bildungspolitischen Ansprüchen der Parlamentsmehrheiten genügen. Das Medium ist ein „Indikator für allgemein anerkanntes, sozial approbiertes Wissen, das durch eine Vielzahl von Filtern (Verlage, Schulbuchkommissionen, Kultusministerien) hindurch gegangen, als lehrreich erachtet wurde.“ (ebd. 34) Der institutionelle Kontext des Schulbuches schlägt sich also im Wissensangebot von Lehrwerken nieder. Diese institutionelle „Sekundärkodierung“ von Schulbuchwissen (ebd. 164) macht das Schulbuch zu einem besonders vielversprechenden Forschungsgegenstand einer Diskursanalyse.

Die Diskursanalyse von Schulbüchern kann das Sichtbar- und Verständlichmachen der Strukturen des Diskurswissens in Lehrwerken umfassen. Dabei werden regelmäßige semantische Elemente, auf deren Grundlage Diskurse funktionieren, herausgearbeitet. Die Analyse setzt die Forschungsprämisse voraus, dass Diskursformen wie das Schulbuch den gesamten Diskurs in komprimierter Form aufweisen (Höhne, Kunz und Radtke 1999: 46). Dieser untersuchte Miniaturdiskurs steht nicht als wahr oder falsch zur Disposition. Das Ziel ist nicht die Kritik ‚falscher‘ oder ‚verzerrter‘ Inhalte; denn das Schulbuch wird nicht als Träger objektiven Wissens verstanden (Höhne 2003: 45). Das Medium interessiert als Konstruktivum und damit als Produkt eines Aushandlungsprozesses von Bedeutungen und den unterschiedlichen Interessen, die diese begründen (ebd. 45, 64). Das soziale Kraftfeld, auf dem die Schulbuchproduktion durch die an ihr direkt und indirekt beteiligten Akteursgruppen wie Verlage, Politiker\*innen, Wissenschaftler\*innen, Lehrer\*innen und Eltern ausgetragen wird, hinterlässt im diskursiven Wissen im Schulbuch seine Spuren (ebd. 45, 61). Das Forschungsinteresse liegt in diesen textexternen Strukturen, in die das Schulbuch eingebettet ist und die sich in die Wirklichkeit erklärenden Inhalte des Mediums einschreiben. Schließlich zielt es auf die sozial integrierende Funktion von Unterrichtswerken ab. Es richtet sich auf die als legitim anerkannten symbolischen Ordnungen, die Lehrwerke anbieten, und auf die mit ihnen einhergehenden normativ aufgeladenen Identifikationsangebote. Diese bereitgestellten Subjektpositio-

nen bilden Zuweisungen, mit denen sich Rezipient\*innen potentiell positiv identifizieren können. Sie sind nicht kausal eindeutig, aber umso wirkungsvoller, je verdichteter sie in verschiedenen sozialen Kontexten auftreten (ebd. 169-170).

## 2.2 Rasse als Diskurs im Schulbuch

*Rasse*<sup>2</sup> bildet als Diskurs eine mächtige sozial konstruierte Wissenskategorie, die auf Grundlage eines diskursiven Netzwerkes aus Subjektpositionen, Praktiken und Materialitäten funktioniert und gesellschaftliche Wirklichkeit schafft. Als Diskurs ist *Rasse* in allen Lebensbereichen präsent. Der gesamtgesellschaftlich bedeutsame Zusammenhang *Rasse* wird außerdem kaum als Problemlage erkannt. Er hat vielmehr den Anschein, natürlich zu sein. Gerade weil er so normal ist, ist der Rassediskurs nur schwer durchschaubar. Neben diskurstheoretischen Prämissen stützt sich die Konzeptualisierung von *Rasse* als Diskurs in der Studie auf Forschungsperspektiven der angloamerikanischen und deutschen Kritischen Weißseinsforschung. Zu den Ebenen der Rassekonstruktion und damit den wesentlichen Wirkweisen des Rassediskurses werden in Anlehnung an Eggers (2005: 56-57) die Markierungs-, Differenzierungs-, Naturalisierungs-, Positionierungs- und Ausschlusspraxis gezählt: In Abgrenzung zu der Position des als normal gedachten ‚Eigenen‘ werden ‚die Anderen‘ markiert. Hierfür werden ein soziales Wissen über die Differenz zwischen den Gruppen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ produziert und die vermeintlich gegensätzlichen Merkmale mit spezifischen kontrastierenden Verhaltensmustern ihrer Träger\*innen verknüpft. ‚Den Anderen‘ werden negative Eigenschaften zugeschrieben, um das eigene Kollektiv aufzuwerten, und die erfundenen Differenzen werden als unüberwindbar interpretiert. Die naturalisierten Differenzmerkmale funktionieren als Rechtfertigung für die Herabwürdigung der Geanderten sowie als Begründung für die ungleiche Verteilung von kulturellen, sozialen, ökonomischen, symbolischen und gesundheitlichen Ressourcen, bei der ‚die Anderen‘ benachteiligt werden. Aufgrund dieser Benachteiligung fallen die Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten sowie der Anteil an Definitions- und Entscheidungsmacht im gesellschaftlichen Diskurs der rassifizierten Gruppen ungleich aus. Vermeintlich bedingt durch die als natürlich gedachten Differenzen der Gruppen, erscheint auch das geschaffene soziale Ungleichverhältnis als normal. In der Analyse des Rassediskurses ist deshalb die Berücksichtigung des komplexen Verhältnisses, in dem die rassifizierten Subjektpositionen als soziale Machtpositionen zueinander stehen, bedeutungsvoll.

In Deutschland baut der Rassediskurs im Kern darauf auf, dass ein sich als normal wahrnehmendes *weißes* Kollektiv eine geanderte *nicht-weiße* Position imaginiert. Die Eigenschaft *weiß* bezieht sich dabei nicht auf eine vermeintlich natürliche, sichtbare

---

<sup>2</sup> Der Ausdruck *Rasse* wird kursiv geschrieben, wenn damit der Rassediskurs bezeichnet wird. Die Begriffe *Weißes* und *Schwarzes* sind kursiv gesetzt, um den sozialen Konstruktionscharakter dieser Positionen im Rassediskurs zu markieren. Das Adjektiv *Schwarz* wird mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben, um das Widerstandspotential der Position *Schwarz-Sein* zu markieren (vgl. Eggers (u. a.) (Hrsg.) 2005). Um mich von diesen abzugrenzen, sind die in den untersuchten Schulbüchern rekonstruierten Begrifflichkeiten „Rasse“, „Weiße“ und „Schwarze“ mit doppelten Anführungszeichen gekennzeichnet.

‚Hautfarbe‘, sondern auf eine sozial privilegierte diskursive Subjektposition. Der Begriff *Weißsein* beschreibt wiederum die Eigenschaft des Rassediskurses als System, das *weiße* Menschen bevorzugt. Er bezieht sich auf Machtunterschiede, die soziale Ordnung, kollektive Erfahrungen, Normativität und Rassifizierungsprozesse in einer *weißen* Dominanzgesellschaft, die eine gegenwärtige Folge des deutschen Kolonialismus und Nationalsozialismus darstellt. Für den aktuellen Rassediskurs ist kennzeichnend, dass er sowohl in der Öffentlichkeit als auch im akademischen Raum kaum thematisiert wird. Dies stellt selbst eine machtvolle Wirkweise des Rassediskurses dar. Das Schweigen legitimiert, durch *Rasse* erzeugte Machtverhältnisse nicht anerkennen und seitens *weißer* Personen die eigene sozial privilegierte Position und die eigene Verstrickung im Rassediskurs nicht wahrnehmen zu müssen.

Die Analyse des Rassediskurses untersucht die Regeln und Mechanismen der sozialen Konstruktion von *Rasse*. Dabei geht es um die Rolle, die der Diskurs in der Herausbildung von Bewusstsein, Subjekten und der gesellschaftlichen Ordnung spielt. Eine solche Analyse stellt immer eine Gegenerzählung zur Dethematisierung von *Rasse* dar. Jedoch sind Bemühungen, die dabei *nicht-weiße* Theorien ignorieren, mit dem Anspruch, *Weißsein* aufzubrechen, unvereinbar. Die kritische Analyse von *Rasse* bedarf außerdem einer Handlungsorientierung, die über das eigene Forschungsvorhaben hinaus auf eine kollektive Verschiebung bestehender Bedeutungen des Rassediskurses abzielt.

Als Diskurs schlägt sich *Rasse* auch im Schulbuchwissen nieder. Gleichzeitig nimmt das Schulbuch als Diskursform im Rassediskurs eine spezifische Position und Funktion ein. Damit beschränkt sich die Eingebundenheit des Mediums in den Rassediskurs nicht nur auf seine Inhalte als Repräsentation und Reproduktion des Diskurswissens. Sie schließt auch die Prozesse der Schulbuchproduktion und -rezeption mit ein. Die Diskursanalyse von *Rasse* im Schulbuch erforscht, wie das Schulbuch auf diesen Ebenen in den Rassediskurs eingefasst ist und wie es mit welchem Beitrag zu seinem Fortleben beiträgt.

## 2.3 Semantisches Ausgangsfeld

Vorannahme der Studie war, dass sich der Rassediskurs auf unterschiedlichste Weise in Englisch-Schulbüchern manifestieren kann, nicht nur in expliziten Thematisierungen von „Rasse“. Denn ein Diskurs artikuliert sich nicht nur dort, wo die Äußerungsebene von Texten dies auf den ersten Blick andeutet. Zur Durchführung der Analyse wurde unter Rückgriff auf das Vorwissen der Autorin assoziativ ein semantisches Feld gebildet, das den zu untersuchenden Diskurs zunächst idealtypisch repräsentiert (vgl. Höhne, Kunz und Radtke 1999: 66). Dies sollte der thematische Diskursstrang<sup>3</sup> *Schwarze* und *Weißer* in den USA darstellen. Die gesichteten gültigen curricularen Vorgaben für den Englischunterricht ließen vermuten, dass Englisch-Schulbücher Informationen über die USA enthalten. Außerdem wurde davon ausgegangen, dass Repräsentationen von auf das Ausland bezogenen Subjektpositionen eines ‚fremden‘ Rassediskurses geradezu eine Stellungnahme zu (dominantem) ‚eigenem‘ im Kontext des deutschen Rassediskurses relevanten

---

<sup>3</sup> Diskurse werden mit Höhne (2008: 424) und Jäger (2006: 98-99) als thematisch gebunden verstanden und thematisch einheitliche Diskursverläufe mit Jäger (2006: 98) als „Diskursstränge“ bezeichnet.

Diskurswissen herausfordern. Die Positionen *Schwarze* und *weiße* US-Amerikaner\*innen im Englisch-Schulbuch sind daher als besonders aussagekräftig für dessen Positionierung im bundesrepublikanischen Rassediskurs einzuschätzen. Bereitgestellte Semantiken zu den auf das Ausland bezogenen rassifizierten Positionen können aber nicht einfach auf den deutschen Kontext übertragen werden. Beim Bild der USA in deutschen Schulbüchern handelt es sich um eine Darstellung eines fremden Landes. Der Bezug der Repräsentationen von „Weißen“ und „Schwarzen“ in den USA in den Schulbüchern zum deutschen Diskurs *Rasse* ergibt sich auf komplexere indirekte Weise. Genau dieses Verhältnis untersucht die Studie. Relevant ist dabei die Frage, ob sich *Weißsein* als normative Strukturkategorie Deutschlands auch über die Konstruktion der Positionen *weiße* und *Schwarze* US-Amerikaner\*innen in gegenwärtigen deutschen Englisch-Schulbüchern rekonstruiert.

### 3 Methodik der Untersuchung

Die Bestimmung der analyserelevanten Lehrwerke erfolgte nach systematischen Kriterien der Rekonstruktion eines sich in der Diskursform Schulbuch manifestierenden Diskurses. Die Strukturen der Artikulation des Rassediskurses sollten in einem diskursiven Teilbereich möglichst vollständig nachgezeichnet werden. Deshalb galt es eine gewisse Vergleichbarkeit der Schulbücher sicherzustellen (vgl. Keller 2004: 88-89). Das Korpus umfasst 18 Lehrwerke, die für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II im Bundesland Bremen zum Erhebungszeitpunkt am 31.08.2010 von den Schulbuchverlagen zum Kauf angeboten wurden. Sie sind zwischen 2000 und 2010 erschienen und von den Verlagen Cornelsen, Klett und Langenscheidt sowie der Westermann-Verlagsgruppe herausgegeben. Jeweils neun Unterrichtswerke sind für die Einführungsphase und für die Qualifikationsphase bestimmt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die untersuchten Schulbücher.

Nr.	Schulbuchtitel	Verlag, Erscheinungsjahr	Klasse	Abkürzung
1	Discover... The World Around You	Schöningh: 2001	11 (G9)	Discover
2	The New Pathway to Summit	Schöningh: 2010	10 (G8)	Pathway
3	Summit G8. Texts and Methods	Schöningh: 2010	11/12 (G8)	Summit G8
4	Context 21 Starter	Cornelsen: 2009	10 (G8)	-
5	Context 21 (Ausgabe Nord)	Cornelsen: 2010	11/12 (G8)	Context 21
6	New Context. Ausgabe B	Cornelsen: 2003	11/12 (G8)	New Context
7	English Eleven 2000	Cornelsen: 2000	11 (G9)	-
8	Crossover. The New Edition (Bd. 1)	Cornelsen: 2008	11 (G9)	Crossover Bd. 1
9	Crossover. The New Edition (Bd. 2)	Cornelsen: 2009	12/13 (G9)	Crossover Bd. 2
10	Green Line. Oberstufe Klasse 10	Klett: 2010	10 (G8)	Green Line 10
11	Green Line. Oberstufe Klasse 11/12	Klett: 2009	11/12 (G8)	Green Line 11/12
12	Challenge 21 (Bd. 1)	Klett: 2007	11 (G9)	Challenge 21 Bd. 1
13	Challenge 21 (Bd. 2)	Klett: 2008	12/13 (G9)	Challenge 21 Bd. 2
14	Password to Skyline Plus	Klett: 2000	11 (G9)	Password
15	Skyline Advanced Level. Ausgabe C	Klett: 2003	12/13 (G9)	Skyline
16	Straight On Klasse 11	Klett: 2009	11 (G9)	Straight On 11
17	Straight On Klasse 12/13	Klett: 2010	12/13 (G9)	Straight On 12/13
18	Viewfinder Special. New Edition	Langenscheidt: 2007	10-13 (G8, G9)	Viewfinder

Tabelle 1: Schulbücher des Untersuchungskorpus

Die Entwicklung der Methodik für die Strukturrekonstruktion basierte auf Vorannahmen über den Rassekonstruktionsprozess und die Textstruktur des Englisch-Schulbuches. Dabei spielten Gedanken zur Struktur des Diskurses von Jäger (2006) eine Rolle. Den Ausgangspunkt bildete die Überlegung, wie sich Wissen über *Weißer* und *Schwarzer* in den USA, das dem Rassediskurs zuzurechnen ist, in den Schulbüchern niederschlagen könnte. Im Zentrum standen Annahmen über die gegenseitige Beeinflussung von Form und Inhalt sowie über die semantische Beziehung der einzelnen Textteile eines Schulbuches zueinander. Überlegungen über die prinzipielle Unabgeschlossenheit von Diskursen folgte eine notwendige Grenzziehung des analysierten Diskursstranges: Die Schulbücher sollten nicht nur hinsichtlich ihrer visuellen und sprachlichen Darstellungen von als „weiß“ oder „Schwarz“ bezeichneten Personen untersucht werden. Vielmehr sollte erforscht werden, welches Wissen sie über *Rasse* mit Hilfe eines Wissens über die Positionen „weiß-Sein“ und „Schwarz-Sein“ in den USA anbieten. Dabei sollten die Repräsentationen von „weißen“ und „Schwarzen“ US-Amerikaner\*innen im Mittelpunkt stehen. Es galt aber die weitreichenden komplexen bedeutungskonstitutiven Strukturen des Wissens über diese Positionen in Verknüpfung mit der Vielfalt der Inhalte der Englisch-Schulbücher zu reflektieren und auszubalancieren. Dieser Herausforderung wurde mit der Differenzierung zwischen einem primären und einem sekundären Diskursstrang entsprochen.



en. Der primäre Diskursstrang umfasst alle Schulbuchtexte, die „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA ausdrücklich in Sprache benennen. Den sekundären Diskursstrang bilden alle Lerneinheiten, die indirekt die semantische Bedeutung des primären Diskursstranges beeinflussen. Aufgrund der angenommenen textinternen Unabgeschlossenheit des Diskursstranges begrenzen sich diese Texte aus forschungsökonomischen Gründen auf alle Lerneinheiten, die die USA repräsentieren, und auf alle Schulbuchtexte, die ausdrücklich den Begriff „Rasse“ anführen.

Angenommen wurde, dass der Diskursstrang „weiße“ und „Schwarze“ US-Amerikaner\*innen in den Schulbüchern ein Fragment des deutschen Rassediskurses bildet, wenn das Wissen über „weiß-“ und „Schwarz-Sein“ in den USA in den als untersuchungsrelevant identifizierten Lerneinheiten mit einer regelhaften Umsetzung der oben beschriebenen Handlungsebenen der Rassekonstruktion einhergeht.<sup>4</sup> Außerdem sollte eine sowohl aussagen- als auch textstrukturorientierte Untersuchung durchgeführt werden. Denn das im Schulbuch angebotene diskursive Wissen lässt sich nicht ohne eine Berücksichtigung der spezifischen Textstruktur des Mediums, über die sich Bedeutung konstruiert, nachzeichnen. Für seine Rekonstruktion muss es darüber hinaus dekodiert, also im Zusammenhang mit Lerninhalten und Lernzielen<sup>5</sup> analysiert werden. Diese Überlegungen flossen in 8 Leitfragen ein, die nach den folgenden Merkmalen fragen:

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

---

<sup>4</sup> Dabei wurde die Ausschlusspraxis, die sich auf den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen bezieht und vorausgesetzt wurde, ausgeklammert.

<sup>5</sup> Die gesichteten gültigen Bildungs- und Lehrpläne der Bundesländer für das Fach Englisch der Sekundarstufe II (vgl. Freie Hansestadt Bremen, Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 2008) legen interkulturelle Kompetenz als Lernziel fest. Deshalb war zu vermuten, dass den Inhalten der Schulbücher die Absicht zugeschrieben ist, interkulturelles Lernen zu ermöglichen und zu fördern sowie dass die Thematisierungen „Schwarzer“ und „Weißer“ in den USA einen interkulturellen Gehalt aufweisen können.

Die Analysemethodik orientiert sich in ihren groben Schritten an der von Keller (2004) im Rahmen seiner Entwicklung einer wissenssoziologischen Diskurstheorie vorgeschlagenen Methode der Diskursanalyse. Diese eignet sich dafür, Wissensordnungen des Rassediskurses im Konstruktivium Schulbuch kontextsensibel und unter Berücksichtigung der diskursiven Ebene außerhalb des Textes zu erforschen. Denn sie ermöglicht, die Bedeutung der Kategorien soziale Akteur\*innen, Praktiken und institutionelle Felder als Reproduktionsinstanzen des rekonstruierten Schulbuchwissens in die Analyse miteinzubeziehen sowie Überlegungen über die gesellschaftlichen Folgen anzustellen (vgl. Keller 2004: 57). Die empirische Rekonstruktion der Struktur des analysierten Diskursstranges erfolgte mit drei aufeinanderfolgenden Analysevorgängen, mit denen der untersuchte Diskursstrang schrittweise herausgearbeitet werden konnte:

1. die Erfassung des USA-Bildes in den Schulbüchern,
2. die Oberflächenstruktur- und Feinanalyse des untersuchten Diskursstranges und
3. die Gesamtanalyse.

Bei der Daten-Feinanalyse war die von Höhne (2008) entwickelte Methode für thematische Diskursanalysen von Schulbüchern bedeutungsvoll. Sie erlaubt, die wahrnehmbare Gesamtheit von Schulbuchtexten zu untersuchen, indem mit ihr die einzelnen Textelemente einer Lerneinheit – auf der Suche nach ihren semantischen Schnittstellen – miteinander in Beziehung gesetzt werden, so dass der für den Diskursstrang signifikante Bedeutungsgehalt rekonstruiert werden kann. Feinanalytisch erforscht wurden alle Lerneinheiten, die „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA ansprechen. Dabei wurde nicht davon ausgegangen, dass eine Lerneinheit als Diskursfragment (vgl. Jäger 2006: 99) alle Merkmale des Diskursstranges aufweist. Vielmehr wurde angenommen, dass sich „[a]us jedem analysierten Dokument [...] Teil-Bausteine des gesamten Diskurses gewinnen [lassen], aus manchen mehr, aus anderen weniger.“ (Keller 2004: 110) Die Gesamtanalyse fügte nun diese Teil-Bausteine zusammen, indem zu den Leitfragen fallübergreifende Antworten formuliert wurden. Benutzt wurde ein diskurstheoretisch reflektiertes kodierendes Verfahren und das qualitative Vorgehen wurde mit einer quantitativen Vorgehensweise verknüpft. In mehreren Schritten wurden unterschiedliche formale und inhaltliche Variablen miteinander in Beziehung gesetzt, um im Rahmen schrittweise stärker ausgeprägter Generalisierungen und Abstraktionen latente diskursive Muster und fallübergreifende Sinngehalte rekonstruieren zu können. Weil die Beschaffenheit des untersuchungsrelevanten Schulbuchwissens vor der Analyse nicht bekannt war, wurde dem Analysematerial mit großer Offenheit begegnet. Anlehnend an die Grundsätze der grounded theory wurden während der Analyse Möglichkeiten der Veränderung des Kategoriensystems genutzt.

## 4 Rekonstruktion des Diskursstranges

Die Schulbücher enthalten 402 Lerneinheiten, die die USA thematisieren. Sie verteilen sich mit bis zu 50 Texten auf jedes Lehrwerk. Etwa ein Drittel der Texte stammt

aus Kapiteln über die USA, die vor allem in den Schulbüchern für die Qualifikationsphase enthalten sind. Zu den zentralen Themen dieser Kapitel zählen der amerikanische Traum, 9/11, der Nationalcharakter, religiöse und politische Strukturen sowie Diversität. Letzterem Aspekt wurden die miteinander verwobenen Themenbereiche Multikulturalismus, Immigration, Minderheiten, „Rasse“ und Ethnizität zugerechnet. Die Mehrzahl der die USA repräsentierenden Texte befindet sich in Kapiteln mit kulturübergreifenden Themen, die die Bücher für die Einführungsphase und Qualifikationsphase gleichermaßen bereitstellen. Neben dem Diversitätsthema sprechen diese Lerneinheiten vor allem die Aspekte Neue Medien, Ehrenamt, Natur und Umwelt sowie Arbeit und Bildung an. Diese thematische Struktur des USA-Bildes trägt wesentlich dazu bei, dass die Lehrwerke die Bevölkerung der USA kaum als homogenes Kollektiv beschreiben. Neben Unterscheidungen entlang religiöser und politischer Kategorien bedingt vor allem eine angeführte Teilung der Bevölkerung in Segmente, die als „Immigrant\*innen“, „ethnische“ Gruppen, „Minderheiten“ und „Rassen“ bezeichnet werden, eine differenzsensible Darstellung der USA in den Schulbüchern. Angekündigt wird dies bereits mit Überschriften von Kapiteln wie „Minorities in Great Britain and the USA – Redefining Race and Multi-Ethnicity“ (*Pathway*, 2010), „Ethnic diversity“ (*Green Line 11/12*, 2009), „Multiculturalism“ (*Challenge 21 Bd. 2*, 2008), „National Identity and Diversity“ (*Context 21*, 2010), „From Melting Pot to Multiculturalism“ (*Viewfinder*, 2007) oder „Social Classes and Minorities“ (*Crossover Bd. 2*, 2009).

## 4.1 Repräsentationen von „Weißen“ und „Schwarzen“ in den USA

Von den Schulbuchtexten über die USA sprechen insgesamt 71 Texte „Schwarze“ und „Weiße“ an.<sup>6</sup> Diese Lerneinheiten liegen mit zwischen einem und 12 Texten in 14 Büchern vor.<sup>7</sup> Sie verweisen häufiger auf „Schwarze“ als auf „Weiße“. „Weiße“ benennen sie nur zusammen mit anderen Bevölkerungsgruppen, während sie „Schwarze“ auch alleine thematisieren. Mehrheitlich beziehen sich die Lerneinheiten jedoch auf beide Gruppen. Außerdem ist die Anzahl der Texte mit Repräsentationen der Gruppen nicht abhängig von der Anzahl der Lerneinheiten des USA-Bildes in den einzelnen Büchern. Zum Beispiel enthält das Schulbuch *Summit G8* (2010) 50 Lerneinheiten, die sich den USA widmen, von denen nur vier „Schwarze“ und/oder „Weiße“ ansprechen. Hingegen bezieht sich das Lehrwerk *Pathway* (2010), das die USA mit 37 Lerneinheiten als Thema erschließt, mit 12 Texten auf die Gruppen. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die Lehrwerke die Ausdrücke „Schwarze“ und „Weiße“ an keiner Stelle erklären. Explizite

<sup>6</sup> *Discover* (2001: 80-81, 82, 84-85, 86-87, 88-90, 91-93, 94); *Pathway* (2010: 30-32, 72-73, 142-143, 144, 145-146, 147-148, 150-152, 160-162, 164-167, 168-169, 179-180, 180-182); *Summit G8* (2010: 33-34, 118-119; 120-122, 141); *Context 21* (2010: 34-35, 36, 36-37, 38, 39, 82-83, 97, 204-205); *New Context* (2003: 172, 173, 174-175); *Crossover Bd. 2* (2009: 92-93, 102-107, 108-112, 161-163); *Green Line 11/12* (2009: 50-51, 52, 53, 54-55, 56-57, 70, 132, 136); *Challenge 21 Bd. 2* (2009: 49, 110-111, 112-113); *Skyline* (2003: 12-13, 76-78, 168-169); *Straight On 12/13* (2010: 50-51, 56, 57, 65, 66, 67); *Viewfinder* (2007: 74-75, 144-145, 146, 147, 223-224, 246-247, 262-264, 275-276, 277); *Context 21 Starter* (2009: 14-15); *Green Line 10* (2010: 92-93, 100); *Straight On 11* (2009: 26-27).

<sup>7</sup> Die Schulbücher *Challenge 21 Bd. 1* (2007), *Crossover Bd. 1* (2008), *Password* (2008) und *English Eleven 2000* (2000) enthalten keine sprachlichen Benennungen der Gruppen.

Definitionen der Begriffe gibt es nicht. So heißt es beispielsweise im Schulbuch *Challenge 21 Bd. 2* (2009: 49) im Abschnitt „Multicultural USA (1)“: „The USA consist of five main population groups: the White Americans, the Hispanics, the African Americans, the Asian Americans and the Native Americans, also called Indians“. Die genannten Kategorisierungen selbst werden jedoch nicht erläutert. Die textinterne Bedeutung der Begriffe „Schwarze“ und „Weiße“ lässt sich in den Schulbüchern ausschließlich über ihren Kontext bestimmen. Da die Bücher die Begriffe auch nicht in Frage stellen, ist festzuhalten, dass sie regelhaft selbstverständliche Markierungen von „Schwarzen“ und „Weißen“ aufweisen. Sie bieten wiederholt ausdrückliche, unhinterfragte Kategorisierungen der Gruppen an.

Häufiger als sprachliche Repräsentationen sind Bilder von „Schwarzen“ und „weißen“ Personen. Insgesamt 184 Lerneinheiten, die sich auf alle Bücher verteilen, enthalten Bilder der Gruppen.<sup>8</sup> Dabei handelt es sich überwiegend um gegenwartsbezogene Fotografien und Personenbilder, die mehrheitlich einen illustrierenden Charakter haben. „Weiße“ werden ungefähr dreimal so häufig in Bildern gezeigt wie „Schwarze“. Von den Lerneinheiten des primären Diskursstranges beinhaltet etwa die Hälfte auch visuelle Darstellungen der Kollektive. Dabei kommt lediglich im Schulbuch *Discover* (2001) Bildern augenscheinlich die Funktion zu, ein vermeintlich unterschiedliches Aussehen der angesprochenen „Schwarzen“ und „Weißen“ herauszustellen: „White and black players in a basketball team“ (*Discover*, 2001: 93, vgl. auch 90), lautet hier die Unterschrift eines Bildes, das eine Gruppe jugendlicher Sportler zeigt. Darüber hinaus erklären die Lerneinheiten des primären Diskursstranges nicht offen, ob es sich in einem Bild um eine „Schwarze“ oder „weiße“ Person handelt. In der Regel geben sie auch zur körperlichen Erscheinung der Gruppen keine Auskunft. Weil aber „Schwarz-“ bzw. „weiß-Sein“ offensichtlich für den Lerninhalt bedeutungsvoll ist und die Bilder die Texte in der Regel illustrieren, ist festzuhalten, dass die Schulbuchtexte ein Wissen über das Aussehen der Gruppen voraussetzen. Damit normalisieren sie die Idee der ‚Hautfarbe‘ als Merkmal, anhand dessen vermeintlich die ‚rassische‘ Zugehörigkeit eines Individuums identifiziert werden kann.

Die Mehrzahl der Bilder von „Schwarzen“ und „Weißen“ liegt in Lerneinheiten vor, die die Gruppen nicht ansprechen. Mit einer Ausnahme (*Viewfinder*, 2007: 216-218) steht in diesen Texten die ‚rassische‘ Zugehörigkeit der visualisierten Menschen nicht im Vordergrund des Lerninhaltes. Die Texte mit Bildern der Gruppen sind außerdem thematisch vielfältig und weisen keine typischen Themenbereiche auf. Die differenziertere quantitative Analyse der Bilder führt jedoch zu folgendem bemerkenswertem Ergebnis: Ermittelt werden konnte, dass „Weiße“ deutlich häufiger in Bildern gezeigt als in Texten angesprochen werden. Außerdem wurde erfasst, dass je umfangreicher ein Schulbuch die USA thematisiert, es desto häufiger „Weiße“ visualisiert. Die Anzahl der Lerneinheiten eines Schulbuches mit Bildern von „Schwarzen“ ähnelt hingegen der Anzahl der Texte, die „Schwarze“ und „Weiße“ benennen. „Schwarz-Sein“ in Bildern ist also an die explizite Ausweisung von „Schwarz-Sein“ in Sprache gekoppelt. Das lässt folgende

---

<sup>8</sup> Vgl. Bönkost (2014: 401-415) für eine Auflistung aller untersuchungsrelevanten Lerneinheiten des USA-Bildes, in der auch alle in der quantitativen Bildanalyse erfassten Lerneinheiten genannt sind.

Schlussfolgerungen zu: „Schwarze“ sind in Sprache bemerkenswerter als „Weiße“, während visuelle Darstellungen von „Weißen“ im Gegensatz zu Bildern von „Schwarzen“ normaler erscheinen. Wenn „Schwarz-Sein“ nicht bezeichnet wird, kann außerdem nicht davon ausgegangen werden, dass es gemeint ist und dazugehört. Das mit Bildern visualisierte „weiß-Sein“, das regelhaft unkommentiert bleibt und für die Darstellung der USA in den Schulbüchern kennzeichnend ist, wird kaum (mittels Sprache) in das Bewusstsein gerückt. Diese erfassten Bild-Text-Relationen geben indirekt zu verstehen, dass „weiß-Sein“ in den USA durchschnittlich und normal bzw. dass seine Bezeichnung überflüssig ist. Es wird – paradoxerweise auch mittels der vielen Bilder von „Weißen“ in den Schulbüchern – unsichtbar gemacht.

## 4.2 Thematische Struktur

Mehrheitlich sprechen die Schulbücher „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA zusammen mit einem von drei textstrukturierenden Hauptthemen an. Diese wiederkehrenden Themenkomplexe werden als Diskursthemen bezeichnet. Sie umfassen

1. die Diversität der USA,
2. die Geschichte der Afroamerikaner\*innen und
3. „Rasse“ in den USA.

Zum Thema Diversität der USA existieren die meisten Texte.<sup>9</sup> Diese Lerneinheiten, die fast die Hälfte des primären Diskursstranges ausmachen, heben die Heterogenität der US-amerikanischen Bevölkerung hervor. Sie verweisen auf „ethnische“, „rassische“ und „kulturelle“ Unterschiede der US-Amerikaner\*innen. Als bedeutungsvolle Ereignisse stellen sie die Volkszählung und den gegenwärtigen demografischen Wandel in den USA heraus. So heißt es in der Lerneinheit „In a Generation, Minorities Will Be the U.S. Majority“ zum Beispiel: „Ethnic and racial minorities will comprise a majority of the nation’s population in a little more than a generation according to new Census Bureau projections“ (*Pathway*, 2010: 160). Die Texte zur Geschichte der Afroamerikaner\*innen, zu denen unter anderem die Lerneinheiten „Fact File: Dreaming of Equality“ (*Context 21*, 2010), „An Era When Dreams Took Center Stage“ (*Crossover Bd. 2*, 2009) und „Eyewitness to Jim Crow“ (*Viewfinder*, 2007) gehören, betonen als zentrale Geschehnisse die Segregation und die Bürger\*innenrechtsbewegung. Sie sprechen auch die Wahl von Barack Obama zum Präsidenten mehrfach an. Wie die Lerneinheit „Barack Obama on race in the US“ (*Green Line 11/12*, 2009), erschließen diesen Aspekt auch Texte zum Thema „Rasse“ in den USA, die darüber hinaus inhaltlich vielfältig gestaltet sind.<sup>10</sup>

Die Diskursthemen werden unterschiedlich ausführlich von den Lehrwerken besprochen. Fast alle Bücher, die „Schwarze“ und „Weiße“ benennen, greifen die Gruppen jedoch

---

<sup>9</sup> Vgl. z. B. *Discover* (2001: 82); *Pathway* (2010: 160-162); *Summit G8* (2010: 118-119); *Crossover Bd. 2* (2009: 92-93), *Green Line 11/12* (2009: 53).

<sup>10</sup> Vgl. außerdem z. B. *Pathway* (2010: 168-169); *Context 21* (2010: 97); *Green Line 11/12* (2009: 54-55, 56-57); *Skyline* (2003: 168-169).

auch im Zusammenhang mit einer Thematisierung der Diversität der USA auf. Darüber hinaus beschäftigen sich die Bücher entweder mindestens in einer Lerneinheit mit der Geschichte der Afroamerikaner\*innen oder mindestens mit einem Text mit „Rasse“ in den USA. Die Ausnahme bildet das Schulbuch *Context 21* (2010), das alle drei Diskursthemen aufweist.

Nicht jeder Schulbuchtext, der „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA anspricht, behandelt die Gruppen auch als Hauptthema. Vielmehr geht die dreifaltige thematische Struktur des primären Diskursstranges mit typischen Beziehungen der Benennungen der Gruppen zum Kerninhalt der Schulbuchtexte einher. So bildet der Themenstrang „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA in fast allen Texten mit den Diskursthemen „Rasse“ in den USA und Geschichte der Afroamerikaner\*innen den zentralen kohärenzstiftenden Textgegenstand.<sup>11</sup> Dies entspricht etwa einem Drittel der Texte, die „Schwarze“ und „Weiße“ ansprechen. In den Untersuchungseinheiten über die Diversität der USA bildet der Themenstrang hingegen mehrheitlich nur einen subthematischen Aspekt. Als nebensächliche Information spezifiziert oder ergänzt er hier ein höherrangiges Thema. Beispielsweise wird er in der Lerneinheit „American Core Values“ zur Erklärung des amerikanischen Traumes angeführt: „[I]t is furthermore the dream of a social order in which men and women, Blacks and Whites, Catholics and Protestants have the right and the opportunity to reach their aims. The pursuit of happiness is possible regardless of ethnic or social background.“ (*Summit G8*, 2010: 33) Auch in 19 Texten mit sogenannten Diskursverknötungen, die in elf Schulbüchern vorliegen, ist der Diskursstrang nur als Subthema bedeutungsvoll. Diskursverknötungen stellen für den Diskursstrang weniger bedeutungsvolle thematische Verknüpfungen dar. Oft ist hinsichtlich der Texte mit Diskursverknötungen nicht klar, welche Bedeutung dem benannten „weiß-“ bzw. „Schwarz-Sein“ im Zusammenhang mit den behandelten Themen zukommen soll. Zum Beispiel stellt der Text „Take a Chance“ (*Context 21 Starter*, 2009: 14-15) Bill Cosby als Schauspieler vor. Nicht klar ist, warum dabei dessen angesprochenes „Schwarz-Sein“ nennenswert ist. Im Gegensatz hierzu erscheinen in den Texten mit Diskursthemen die Informationsangebote dazu, dass „Schwarze“ und „weiße“ Menschen zur Diversität der USA beitragen und „Rassen“ darstellen sowie dass „Schwarze“ eine spezifische Vergangenheit haben, normal und informativ.

Die 25 Texte, die „Schwarze“ und „weiße“ US-Amerikaner\*innen als Hauptthema aufgreifen, verteilen sich auf acht Lehrwerke<sup>12</sup>, von denen sechs für die Qualifikationsphase und zwei für die Einführungsphase bestimmt sind. Das Korpus enthält damit drei zum Abitur führende Titel, die „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA ansprechen, aber nicht umfassender thematisieren, sowie sechs Bücher für die Einführungsphase, die die Gruppen benennen, von denen zwei ausführlicher auf sie eingehen.

Für die thematische Struktur des primären Diskursstranges ist kennzeichnend, dass die Texte mit dem Diskursthema „Rasse“ in den USA den Aspekt Geschichte der Afroamerikaner\*innen als Subthema aufgreifen. Dies tun sie zum Beispiel, indem sie auf die

---

<sup>11</sup> Vgl. z. B. *Pathway* (2010: 168-169); *Straight On 12/13* (2010: 57); *Context 21* (2010: 36).

<sup>12</sup> *Discover* (2001); *Pathway* (2010); *Skyline* (2003); *Context 21* (2010); *Crossover Bd. 2* (2009); *Green Line 11/12* (2009); *Straight On 12/13* (2010); *Viewfinder* (2007).

Bürger\*innenrechtsbewegung hinweisen (vgl. z. B. *Pathway*, 2010: 168). Die Lerneinheiten mit den Diskursthemen „Rasse“ in den USA und Diversität der USA sind nicht ausdrücklich inhaltlich verknüpft. Allerdings zeigt sich mit Blick auf die Kapitelüberschriften eine indirekte semantische Relation zwischen den Textgruppen. Denn mit einer Ausnahme (*Skyline*, 2003: 168-169) sind die Lerneinheiten zu beiden Diskursthemen alle in Kapiteln enthalten, in denen die Diversität der USA das zentrale textübergreifende Thema bildet. Zum Beispiel ist die Lerneinheit „Barack Obama on race in the US“ aus dem Schulbuch *Green Line 11/12* (2009: 52) Teil des Kapitels „Ethnic diversity“. Ganz ähnlich findet sich der Schulbuchtext „In No Other Country“ (*Context 21*, 2010: 97), in dem ebenfalls das Thema „Rasse“ im Mittelpunkt steht, im Abschnitt „Living with Diversity“ wieder. Somit lässt sich eine hierarchische Themenstruktur rekonstruieren, in der „Rasse“ in den USA ein Subthema des Hauptthemas Diversität der USA ausmacht. Auch die Lerneinheiten über „Rasse“ in den USA konnotieren dann eine Vielfalt des Zielsprachenlandes. Unter Berücksichtigung der Kapitelgestaltung der Schulbücher schlägt der untersuchte Diskursstrang somit nicht drei, sondern zwei inhaltlich-thematische Richtungen ein. Er berichtet zum einen über die Geschichte der Afroamerikaner\*innen und zum anderen über die („rassische“) Diversität der USA.

### 4.3 Rassebegriff

In den Schulbuchtexten, die die USA darstellen, wird der Rassebegriff häufig verwendet. Insgesamt 13 Schulbücher und 49 Lerneinheiten<sup>13</sup> benutzen den Begriff mit Bezug auf die USA.<sup>14</sup> „Since its earliest days of settlement“, heißt es zum Beispiel in der Lerneinheit „The New Face of Race“ ganz selbstverständlich, „the USA has been a mixture of a huge number and variety of different nationalities, races, ethnicities and cultures.“ (*Pathway*, 2010: 145) Dass „Rasse“ bis in die Gegenwart hinein bedeutungsvoll ist, stellt beispielsweise das Lehrwerk *Green Line 11/12* (2009: 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.“ Von den Texten über die USA mit Rassebegriff sprechen 76 Prozent auch „Schwarze“ und „Weiße“ an. Der Begriff wird im Zusammenhang mit allen drei Diskursthemen des primären Diskursstranges aufgegriffen. Wenn die Schulbücher „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA thematisieren, dann geht es also meistens auch um „Rasse“.

Mit Blick auf den Rassebegriff in den Lerneinheiten des USA-Bildes ist anzunehmen, dass bei der Schulbuchproduktion Überlegungen darüber, wie die Lernenden den Ausdruck interpretieren könnten, kaum bedeutungsvoll waren. Kein Schulbuchtext erklärt,

<sup>13</sup> *Discover* (2007: 18-19, 84-85, 91-93, 94); *Pathway* (2010: 30-32, 112-115, 145-146, 147-148, 150-152, 160-162, 164-167, 184-185); *Summit G8* (2010: 68-69, 115-117, 118-119); *Context 21* (2010: 34-35, 36, 39, 58-59, 72-73, 89, 97); *New Context* (2003: 172); *Crossover Bd. 2* (2009: 92-93, 102-107, 161-163); *Green Line 10* (2010: 92-93); *Green Line 11/12* (2009: 50-51, 52, 53, 54-55, 56-57, 132-133, 137, 162-163); *Challenge 21 Bd. 2* (2009: 112-113); *Skyline* (2003: 7-9, 12-13); *Straight On 11* (2009: 26-27); *Straight On 12/13* (2010: 50-51, 56, 57, 60-61); *Viewfinder* (2007: 144-145, 147, 246-247, 262-264, 269-270, 277).

<sup>14</sup> In folgenden Schulbüchern wird der Rassebegriff nicht angeführt: *Context 21 Starter* (2009), *Challenge 21 Bd. 1* (2007), *Crossover Bd. 1* (2008), *Password* (2008), *English Eleven 2000* (2000).

welche Bedeutung dem Begriff „Rasse“ zukommt. Wie die Begriffe „Schwarze“ und „Weiße“ wird „Rasse“ in keinem Schulbuch explizit definiert. So enthält zum Beispiel das Schulbuch *Crossover Bd. 2* (2009: 93) folgende Passage: „Even today, it is the white Americans who make up most of the upper class, but members of other races are demonstrably moving up in society.“ Wie alle Schulbücher des Korpus bietet das Lehrwerk trotz seiner Anführung des Rassebegriffes aber keine Informationen darüber an, warum Menschen in den USA „rassisch“ kategorisiert werden. Wie auch die Ausdrücke „Schwarze“ und „Weiße“ ist der Rassebegriff in den Unterrichtswerken ein zuordnender Begriff. Die Autor\*innen haben ihn als Personenbeschreibung und nicht als analytische Kategorie eingesetzt. Die Lehrwerke gebrauchen den Rassebegriff also nur, um zu erklären, dass es sich um „Rasse“ handelt. Das im Zusammenhang mit ihm angebotene Wissen begründen und erklären sie kaum. Auch die Bedeutung des Begriffes „Rasse“ ist also kontextuell bestimmt.

In der Analyse der kontextuellen Bedeutung des Rassebegriffes in den Schulbuchtexten über die USA konnten drei typische Gebrauchsweisen ermittelt werden:

1. Erstens kommt „Rasse“ Bedeutung als weitgehend politisch neutrales Identifikationsmerkmal zu. Über seine verschiedenen Ausprägungen teilt es die US-amerikanische Bevölkerung in mehrere quantifizierbare „rassische“ Kollektive. Zwecks Erfassung von Daten zur demografischen Entwicklung der USA wird auf dieses Merkmal zurückgegriffen. Beispielhaft kann hier die Lerneinheit „An Amazing Journey“ genannt werden, in der es unter anderem heißt: „America is more diverse, with nearly 7 million people saying they belong to more than one race.“ (*Skyline*, 2003: 7)<sup>15</sup>
2. In seiner zweiten Bedeutung verweist der Rassebegriff auf ein Identitätsmerkmal mit einer möglichen bzw. wahrscheinlichen politischen Implikation. Hier wird Rassismus und Diskriminierung thematisiert, wie in der Lerneinheit „Civil Rights“, die z. B. erklärt: „In 1964 a Civil Rights Act was passed making unequal treatment of races illegal“ (*Viewfinder*, 2007: 144).<sup>16</sup>
3. Drittens weist der Ausdruck eine Ähnlichkeit mit dem verwendeten Ethnizitätsbegriff auf. Besonders deutlich wird dies im Text „Focus on Vocab“ (*Pathway*, 2010: 184), in dem der Begriff „ethnicity“ als „the fact of belonging to a particular race“ beschrieben wird.<sup>17</sup>

Auf den ersten Blick scheinen sich die drei Bedeutungsrichtungen des Rassebegriffes nicht zu widersprechen. In allen drei Verwendungskontexten funktioniert der Begriff als Differenz- und Identitätskategorie, die die US-amerikanische Bevölkerung in mehrere Gruppen unterteilt. Gemeinsam haben die Bedeutungsdimensionen des Rassebegriffes

<sup>15</sup> Vgl. z. B. auch *Pathway* (2010: 164-167); *New Context* (2003: 172); *Viewfinder* (2007: 277).

<sup>16</sup> Vgl. z. B. auch *Discover* (2007: 91-93); *Crossover Bd. 2* (2009: 92-93); *Straight On 12/13* (2010: 56).

<sup>17</sup> Vgl. z. B. auch *Green Line 11/12* (2010: 50-51); *Challenge 21 Bd. 2* (2009: 112-113); *Viewfinder* (2007: 262-264).



auch die Vorannahme, dass Menschen einer „Rasse“ angehören. Kein Text verweist explizit auf den sozialen Charakter von *Rasse* und nur aus wenigen Texten geht diese Information implizit hervor. Folglich erscheint die „rassische“ Zugehörigkeit des Individuums regelhaft als natürlich und vom historischen Kontext losgelöst. Die Frage *Was ist „Rasse“?* kann aber nur bedingt für alle Schulbuchtexte gleich beantwortet werden. Denn die drei typischen Gebrauchsweisen des Rassebegriffes stehen sich teilweise als verschiedene Sichtweisen gegenüber. Die Schulbuchtexte, die „Rasse“ als apolitische Kategorie ansprechen, können einer Perspektive zugeordnet werden, die „Rasse“ unter Rückgriff auf die Idee des „ethno-racial pentagons“ (Hollinger 1995) beschreibt. Sie unterscheiden, häufig anhand von angeführten Statistiken des Zensus-Büros, zwischen fünf großen „Rassen“.<sup>18</sup> Dagegen greifen die Texte, die eine mögliche politische Bedeutung von „Rasse“ andeuten, eine dichotome Sicht auf „Rasse“ auf. Sie beziehen sich nur auf „Schwarze“ und „Weiße“, beschreiben diese als oppositionelles Paar und zeigen Differenzen zwischen ihnen auf. In einem solchen Zusammenhang steht folgende Aussage, die diese Perspektive andeutet: „In the 2008 US presidential campaign, a lot of white people were nervous about the idea of a black president. Senator Obama felt he had to speak out on the topic of race“ (*Context 21*, 2010: 97). Eine Gegensätzlichkeit dieser zwei Semantiken des Rassebegriffes wird außerdem mit den Lerneinheiten verstärkt, die den Rassebegriff in die Nähe des Ethnizitätsbegriffes rücken. Diese Texte erschließen als Diskursthema alle die Diversität der USA. In ihnen ist trotz des verwendeten Rassebegriffes regelhaft nicht die „rassische“, sondern die ‚kulturelle‘ Vielfalt der USA vordergründig. Auf sie verweisen die Schulbuchtexte vor allem mit einem apolitischen Ethnizitätsbegriff, der für alle Bevölkerungsmitglieder relevant erscheint. Die Bedeutungen von „Rasse“ als apolitisches Merkmal und von „Rasse“ als „Ethnizität“ sind somit als sich sehr nahestehend interpretierbar. Der Unterschied zwischen den Begriffen „Rasse“ und „Ethnizität“ ist hier nicht klar. Das Verständnis von „Rasse“ als mögliche politische Kategorie, die sich ausschließlich auf „Schwarze“ und „Weiße“ bezieht, verhält sich zu diesen Semantiken konträr.

Wenn die Sinngehalte aller Schulbuchtexte zusammengefügt werden, zeichnen sich außerdem folgende Verknüpfungen ab: Die Texte, die eine politische Dimension von „Rasse“ andeuten, implizieren, dass „Rasse“ eher für „Schwarze“ als für „Weiße“ relevant ist. Hingegen suggerieren die Lerneinheiten, die „Rasse“ als apolitischen bzw. Ethnizität nahestehenden Begriff verwenden, dass für „Weiße“ Ethnizität eine größere Rolle spielt als für „Schwarze“. Somit ist eine Nähe von „Schwarz-Sein“ zu „Rasse“ und eine Nähe von „weiß-Sein“ zu Ethnizität feststellbar.<sup>19</sup>

Im Detail enthalten die Schulbücher vielfältige, sich teilweise stützende und teils kon-

<sup>18</sup> Mit Hinweis auf den Zensus aus dem Jahr 2004 differenziert z. B. das Lehrwerk *Viewfinder* (2007: 264) zwischen den „Rassen“ „Non-Hispanic Whites“, „Hispanics“, „Blacks“, „Asians“ und „American Indians + Alaska Natives“ sowie der Kategorie „Others“. Das Schulbuch *Green Line 11/12* (2009: 53) benennt mit Verweis auf den Zensus 2000 die Gruppen „Native American“, „Asian“, „black“, „Hispanic“, „white (non-Hispanic)“ und „other/mixed“ als „Rassen“.

<sup>19</sup> Einzelne Schulbuchtexte widersprechen diesen Begriffsinhalten offen: Sie betonen explizit die Bedeutung von „Rasse“ für alle Menschen in den USA oder verwenden den Ethnizitätsbegriff offen mit Bezug auf „Schwarze“ Personen.

trär zueinander verhaltende Sinnbildungspfade, die die thematische Einheit „Rasse“ betreffen. Um den in den Lehrwerken verwendeten Ausdruck „Rasse“ ohne Verständnisschwierigkeiten zu verstehen, bedarf es eines differenzierten Vorwissens. Mit Blick auf die verwendeten US-amerikanischen Originaltexte umfasst dieses Vorwissen erstens ein Verständnis über verschiedene in den USA typische Sichtweisen auf „Rasse“. Zweitens muss bekannt sein, dass die Schulbuchautor\*innen mit ihrer Kontextualisierung der authentischen Texte deren ursprünglichen Sinn beeinflussen und es daher auch zu mehrdeutigen oder widersprüchlichen Begriffsverwendungen kommen kann. Denn die Unschärfe des Rassebegriffes in den Büchern resultiert nicht allein aus den verschiedenen angebotenen Perspektiven auf ihn. Sie ist Folge eines unkommentierten Wechsels zwischen diesen Betrachtungsweisen. Diese Sprünge finden sich zwischen den Schulbüchern, zwischen den Texten einzelner Lehrwerke und sogar innerhalb einzelner Lerneinheiten. Zum Beispiel kommen im Schulbuch *Pathway* (2010) alle drei Kontextbedeutungen vor. Das Lehrwerk enthält sowohl Lerneinheiten, die jeweils nur eine der drei Bedeutungsrichtungen aufgreifen (z. B. ebd. 164-167, 184-185), als auch Schulbuchtexte, die mehr als eine Bedeutungsdimension des Rassebegriffes enthalten (z. B. ebd. 145-146, 160-162). Die Lernenden werden auf keinen dieser Bedeutungswechsel hingewiesen. Sie erfahren nicht, welcher Rassebegriff gerade relevant ist. Darüber hinaus setzt sie kein Unterrichtswerk in Kenntnis darüber, dass es in den USA mehrere Sichtweisen auf „Rasse“ gibt und der in den Schulbüchern verwendete Begriff mehrdeutig ist.

Auch die Lerneinheiten, die „Rasse“ ansprechen, aber sich nicht auf die USA beziehen, bieten keine Begriffserklärungen an. Sie stellen die rekonstruierten textübergreifenden inhaltlichen Strukturen der Darstellungen von „Rasse“ in den USA bzw. von „Schwarzen“ und „Weißen“ in den USA als „Rassen“ nicht in Frage. Vielmehr wiederholen sie Bedeutungsgehalte des Rassebegriffes, die auch im Bild der USA relevant sind: Die Lerneinheiten haben ebenfalls größtenteils einen kulturspezifischen Bezug. Mehrheitlich behandeln sie Großbritannien.<sup>20</sup> Bei ähnlichen thematischen Bezügen kommt „Rasse“ auch in diesen Lerneinheiten Bedeutung als Identitätsmerkmal und Ordnungskriterium der Gesellschaft zu. Auch hier wird der Begriff unhinterfragt benutzt, wie zum Beispiel die Überschriften „Analysts name Britain’s most racially diverse areas“ oder „Britishness: Debating race, identity, citizenship and culture“ im Schulbuch *Challenge 21 Bd. 2* (2008: 54, 126) deutlich machen.

Dass in den US-amerikanischen Originaltexten in den Schulbüchern der Rassebegriff benutzt wird, ist wenig erstaunlich. In den USA wird die Vokabel „race“ häufiger verwendet als in Deutschland das Wort „Rasse“. Die Rassebegriffe der Originaltexte lassen sich auch vergleichsweise einfach in unterschiedliche Gebrauchsweisen des Rassebegriffes in den USA einordnen. Bemerkenswert ist vielmehr, dass die von den Schulbuchautor\*innen verfassten Textelemente wie Überschriften und Aufgabenstellungen die Selbstverständlichkeit des Rassebegriffes in den Originaltexten stützen. Hier wird das Wort „Rasse“ zwar meistens vermieden. Grundsätzlich hinterfragen diese Textteile den

---

<sup>20</sup> Vgl. z. B. *New Context* (2003: 146-147, 148-149, 154-155); *Green Line 11/12* (2009: 58, 59, 62-63, 64-65, 104, 105, 209); *Viewfinder* (2007: 47-48, 129, 132-133, 135-136, 139-140); *Skyline* (2003: 40-41, 43, 44-45, 48-49); *Green Line 10* (2010: 28-29, 30-31, 38, 40, 43-44).

angeführten Rassebegriff aber nicht. Weil der Begriff „Rasse“ außerdem nicht erklärt wird, kommt es in einigen Lerneinheiten deshalb zu diffusen Begriffsverwendungen und einer Vermischung von Begriffen. Sichtbar wird dieses Begriffswirrwarr z. B. mit folgender Aussage, die einem Arbeitsauftrag vorausgeht: „When talking about minority issues related to race, one should first of all specify which particular ethnic group a minority belongs to e. g. whites, blacks, non-whites, etc.“ (*Pathway*, 2010: 162)

#### 4.4 Differenzmerkmale

Die Lehrwerke sprechen „Weiße“ und „Schwarze“ in den USA zumeist als Kollektive an. Selten geht es um einzelne Personen. Oft suggerieren die Texte, dass „Schwarze“ und „Weiße“ geschlossene Gruppen bilden, deren Angehörige die gleichen Realerfahrungen machen. Die am häufigsten vorliegende Differenzierung zwischen den Gruppen ist ihre Beschreibung als unterschiedliche „Rassen“. Wenn aber der Rassebegriff in den Schulbüchern aufgrund seiner Unschärfe eine Differenz zwischen den Gruppen nicht plausibilisiert, welche Informationen in den Büchern begründen dann eine Unterscheidung zwischen den Positionen „Schwarz“ und „weiß“? Um diese Frage zu beantworten, wurden induktiv vorgehend alle auf der Äußerungsebene dargelegten Differenzmarkierungen der Gruppen ermittelt. Dabei konnten verschiedenste sprachliche Informationen, die eine klare Grenzziehung zwischen den Kollektiven implizieren, erfasst werden. Zum Beispiel sind Verweise auf die gegenwärtige unterschiedliche Bevölkerungsgröße<sup>21</sup> und die verschiedenen Siedlungsgebiete der Gruppen typisch<sup>22</sup>. Weitaus seltener sind hingegen Thematisierungen eines unterschiedlichen körperlichen Erscheinungsbildes.<sup>23</sup> Auch Beschreibungen von „Schwarzen“ und „Weißen“ als verschiedene „Kulturen“ sind – im Vergleich zu der Bezeichnung als unterschiedliche „Rassen“ – selten.<sup>24</sup> Häufiger finden sich Thematisierungen der beiden Positionen als differente „Ethnizitäten“.<sup>25</sup> Während sich diese Informationen mehrheitlich explizit auf beide Kollektive beziehen, gehen die meisten ermittelten Differenzmerkmale aus Aussagen lediglich über „Schwarze“ hervor. Von diesen Lerninhalten können nur indirekte Informationen über „Weiße“ abgeleitet werden. Zu diesen Differenzkonstruktionen gehört neben der Bezeichnung von „Schwarzen“ als gesellschaftliche „Minderheit“<sup>26</sup> vor allem der Hinweis auf die Diskriminierung „Schwarzer“ in der Vergangenheit<sup>27</sup>, den fast die Hälfte der Texte des primären Diskursstranges enthalten. Den Erfahrungen „weißer“ Menschen als Mehrheitsangehörige schreiben diese Lerneinheiten kaum Bedeutung zu. Die „Schwarze“ Geschichte wird weitgehend unabhängig von der „weißen“ Vergangenheit betrachtet.

Auf die gegenwärtige Situation „Schwarzer“ und „Weißer“ beziehen sich die Schulbücher vergleichsweise selten. Am häufigsten geschieht dies mit der Thematisierung der Person

<sup>21</sup> Vgl. z. B. *Pathway* (2010: 145-146); *Summit G8* (2010: 118-119); *Viewfinder* (2007: 277).

<sup>22</sup> Vgl. z. B. *Skyline* (2003: 168-169); *Summit G8* (2010: 120-122); *Viewfinder* (2007: 277).

<sup>23</sup> Vgl. z. B. *Pathway* (2010: 164-167, 168-169); *Green Line 11/12* (2009: 50-51).

<sup>24</sup> Vgl. z. B. *Viewfinder* (2007: 246-247); *Summit G8* (2010: 118-119).

<sup>25</sup> Vgl. z. B. *Summit G8* (2010: 118-119); *Green Line 11/12* (2009: 50-51); *Discover* (2001: 84-85).

<sup>26</sup> Vgl. z. B. *Crossover Bd. 2* (2009: 92-93); *Skyline* (2003: 168-169); *Summit G8* (2010: 118-119).

<sup>27</sup> Vgl. z. B. *Crossover Bd. 2* (2009: 92-93); *Straight On 12/13* (2010: 67); *Context 21* (2010: 39).

Barack Obamas. Die Präsidentschaft Obamas wird als Meilenstein der afroamerikanischen Geschichte hervorgehoben. Das passiert beispielsweise im Schulbuch *Context 21* (2010: 39), das die Lernenden auffordert, einen Aufsatz zum Thema „Slavery to Presidency: a long road“ zu schreiben. Textübergreifend implizieren die Lerneinheiten außerdem, dass die Gleichstellung der „Rassen“ entscheidend vorangeschritten ist. Sie deuten aber auch an, dass dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist, indem sie auf ein gegenwärtiges Ungleichverhältnis der „Rassen“ aufmerksam machen, jedoch häufig ohne dieses zu spezifizieren.<sup>28</sup> An anderen Stellen wird hingegen ausdrücklich deutlich gemacht, dass „Schwarze“ und „Weiße“ heute unterschiedliche soziale Schichten bilden, die durch die Faktoren Armut, Arbeitslosigkeit und Einkommen voneinander getrennt werden: „Poverty rates are higher for Blacks (24.7 Prozent), Hispanics (21.9 Prozent) and Asians (9.8 Prozent).“ (*Summit G8*, 2010: 141)<sup>29</sup> Die meisten Texte, die eine gegenwärtige Benachteiligung „Schwarzer“ ansprechen, erklären außerdem, dass diese das Resultat der spezifischen afroamerikanischen Geschichte ist. „[T]he legacy of the past can still be seen in the relative position of blacks in USA society today“, heißt es zum Beispiel im Lehrwerk *Green Line 11/12* (2009: 53). Auch ein unterschiedliches Verhalten der Gruppen wird thematisiert, zumeist dadurch, dass „Schwarze“ Personen von Erfahrungen, Gefühlen und Einstellungen, die im Zusammenhang mit dem eigenen „Schwarz-Sein“ stehen, berichten.<sup>30</sup>

Auch wenn die Lehrwerke „Schwarze“ also regelhaft in der Rolle der Betroffenen von Diskriminierung darstellen, ordnet sich die inhalts- und textübergreifende Grenzziehung zwischen den Positionen „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA jedoch nicht entlang einer Opfer/Täter\*innen-Differenz an. Denn „Weiße“ werden nicht in der Rolle der Akteur\*innen und Profitierenden der diskriminierenden Prozesse repräsentiert. Die Grenzziehung konstituiert sich generalisierend betrachtet vielmehr entlang der Differenz abweichend/normal. Dabei bezieht sich das Abweichende auf die minorisierten und bemerkenswerteren „Schwarzen“. Das Normale verweist auf das kaum im Detail thematisierte „Weiße“ bzw. auf das scheinbar den Kontext für alles andere darstellende „weiße“ US-Amerikanische. Diese Interpretation zeigt, dass die expliziten Aussagen über „Weiße“ und „Schwarze“ in den USA in den Schulbüchern nicht mit den von den Lehrwerken angebotenen Positionen „Schwarzer“ und „weißer“ Subjekte gleichzusetzen sind.

## 4.5 Positionierungsstrategien

Für die Erfassung der Positionen „Schwarz-Sein“ und „weiß-Sein“ in den USA in den Schulbüchern wurden weitere Strukturen der expliziten und impliziten Bedeutungskonstruktion, die die Repräsentationen „Schwarzer“ und „weißer“ US-Amerikaner\*innen betreffen, zueinander in Beziehung gesetzt. Das Ergebnis ist die Rekonstruktion einer Reihe von eng miteinander verwobenen und sich gegenseitig stützenden regelhaften Textmustern, die gemeinsam eine typische implizite Beziehungsgestaltung zwischen

---

<sup>28</sup> Vgl. z. B. *Context 21* (2010: 34-35); *Green Line 11/12* (2009: 52); *Viewfinder* (2007: 223-224).

<sup>29</sup> Vgl. z. B. *New Context* (2003: 172); *Green Line 11/12* (2009: 53).

<sup>30</sup> Vgl. z. B. *Discover* (2001: 91-93); *Pathway* (2010: 164-167); *Context 21* (2010: 97).

„Schwarzen“ und „Weißen“ ausbilden. Diese Positionierungsleistung umfasst das Angebot einer *weißen* Subjektposition bei gleichzeitiger Degradierung *Schwarzer* Subjektivität und Handlungsmacht. Sie erfolgt über die implizite Konstruktion von „weiß-Sein“ als Normalität und Änderung „Schwarzer“ als von dieser Normalität abweichend. Im folgenden werden diese Textmuster zusammenfassend beschrieben.<sup>31</sup>

Zu den rekonstruierten Positionierungsstrategien gehören neben der bereits angesprochenen Depolitisierung und Naturalisierung von „Rasse“ sowie von „Schwarz-Sein“ und „weiß-Sein“ eine Dethematisierung von *Weißen* als gesellschaftliche Akteur\*innen im Rassediskurs im Rahmen von Auseinandersetzungen mit dem Aspekt „Rasse“. Dazu zählt die Nichtkommentierung explizit dargestellter *weißer* Gewalttaten, wie z. B. das von *Weißen* in den Südstaaten der USA nach der Abschaffung der Sklaverei praktizierte Lynchen *Schwarzer*. Dies wird in den Schulbüchern ausschließlich mit Fokus auf „Schwarze“ behandelt, ohne dass „Weiße“ auch nur benannt werden (*Context 21*, 2010: 38; *Straight On 12/13*, 2010: 56). Das Verschweigen der Bedeutung von *weiß-Sein* wird auch über die verwendete Grammatik zum Ausdruck gebracht. Mittels der (oft unpersönlichen) Passivform berichten die Schulbücher über vergangenen *weißen* Rassismus, ohne dabei seine Täter\*innen zu benennen bzw. benennen zu müssen. Mittels Passivitätskonstruktionen werden nur „Schwarze“ als Handlungen erleidende Objekte der Texte angesprochen. Die Rede ist zum Beispiel von „groups that traditionally had been assigned an inferior place in society“ (*Discover*, 2001: 94), von „black Americans [who] had to suffer racial segregation and discrimination“ (*Green Line 11/12*, 2009: 53) oder von „blacks [who] were denied the right to vote“ (*Viewfinder*, 2007: 147). Obwohl *Weiße* an all diesen Textereignissen beteiligt waren, messen die Schulbücher dieser Beteiligung keine Bedeutung bei. Außerdem findet sich in den Schulbüchern eine Problematisierung von „Minderheiten“ bzw. „Schwarzen“. Zum Beispiel lautet eine Frage an die Lernenden in einem Schulbuchtext mit dem Diskursthema „Rasse“ in den USA: „What problems can the presence of ethnic minorities in a city cause?“ (*Skyline*, 2003: 168) Kernaussage einer Lerneinheit des Lehrwerks *Discover* (2001: 93) ist: „Black youths need to uplift themselves“ (93). In diesem Zusammenhang werden „Schwarze“ unter anderem mit folgender Aussage negativ dargestellt: „You can shrug and say that not doing schoolwork, not being responsible, and halfassing your way through life is being ghetto; but it is not funny, because you are not doing anything to better yourself“ (ebd. 92).<sup>32</sup> Darüber hinaus suggerieren die Unterrichtswerke implizit eine Überrepräsentation von „Minderheiten“, zu denen „Schwarze“ in den Schulbüchern ausdrücklich zählen. Immer wieder geht es um die gegenwärtig steigende Anzahl an Angehörigen von „Minderheiten“, die – das legt eine mittels Modaladverbien und anderer Worttypen bewirkte Färbung und sprachliche Dramatik von Aussagen nahe – bereits ‚anormal‘ hoch sei. „Minorities now in the majority in nearly 1 in 10 U.S. counties“, lautet beispielsweise der Titel einer Grafik im Schulbuch *Pathway* (2010: 161).<sup>33</sup> Zu den weiteren positionierenden Textstrategien gehören die

---

<sup>31</sup> Mit dieser Zusammenfassung kann die komplexe Funktionsweise der verschiedenen positionierenden Textstrategien im Kontext von *Rasse* an dieser Stelle nur angedeutet werden. Deshalb soll ein Fallbeispiel diese Funktionsweise exemplarisch differenzierter verdeutlichen.

<sup>32</sup> Vgl. z. B. auch *Summit G8* (2010: 118-119, 141); *Discover* (2001: 85-95).

<sup>33</sup> Vgl. z. B. auch *Pathway* (2010: 145-146); *Viewfinder* (2007: 262-264, 277).

Affirmation von Diversität und „Gemischtrassig-Sein“ („multiracialism“)<sup>34</sup>, die vorhandene Diskriminierung ausblendet, sowie die Darstellung von „Rasse“ als abgeschlossener Gegenstand. Dieser betrifft scheinbar weder die Lernenden noch gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und ist offenbar nicht mit anderen Strukturkategorien verwoben. Die Schulbücher erwecken mit ihrem Bild der USA den Anschein, dass es möglich ist, „Rasse“ ‚von außen‘ zu betrachten.

Auffällig ist schließlich eine Marginalisierung dargestellter rassekritischer Stimmen.<sup>35</sup> Sie ist stark an die spezifische Textstruktur der Schulbuchtexte, die zentralen Einfluss auf die Markierung der wichtigen Lerninhalte und die Bedeutungskonstruktion hat, gebunden. So bieten einige Schulbuchtexte durchaus *Schwarze* Subjektpositionen an. Dieses Angebot beschränkt sich jedoch nur auf bestimmte Textteile, so dass diese Lerneinheiten eine spannungsvolle Dynamik aufweisen: Eine rassekritische Stimme wird angeführt, sie kommt aber aufgrund der übrigen Textelemente nicht zu Wort, denn sie wird in diesen implizit als nicht bedeutsam abgewertet. Die kritische Stimme bleibt fragmentarisch und ungehört und die Lerneinheiten dominiert eine das *weiße* Subjekt anerkennende Perspektive. Als Beispiel sei der Schulbuchtext „What Are They Scared of?“ aus dem Lehrwerk *Context 21* (2010: 36-37) angeführt. Seine Beschreibung soll an dieser Stelle auch das Zusammenwirken verschiedener Positionierungsstrategien exemplarisch veranschaulichen.

*Fallbeispiel „What Are They Scared of?“ (Context 21, 2010: 36-37)*

Die eineinhalbseitige Lerneinheit „What Are They Scared of?“ besteht aus einem kurzen Ausschnitt des Romans *A Picture of Freedom: The Diary of Clotee, a Slave Girl* (2003) der Kinder- und Jugendbuchautorin Patricia McKissack, einem Einleitungstext, einem Aufgabenapparat und einem Vokabeldokument. Sie thematisiert das Verbot des Lesens und Schreibens für Sklav\*innen. Die Erzählerin des Romans ist ein junges versklavtes Mädchen, das von seinem heimlichen Erlernen des Lesens und Schreibens berichtet. Der kurze Einleitungstext, der dem Romanauszug vorausgeht, informiert: „The novel (...) is based on facts from the time of slavery. [...] Clotee, a slave girl living in Virginia, compares her life to that of the children of Mas’ (Master) Henley – her owner.“ (*Context 21*, 2010: 36) Clotee vergleicht aber nicht nur, sie berichtet auch über eigens entwickelte Strategien, um heimlich das verbotene Lesen und Schreiben zu lernen und zu praktizieren: „I got to be real particular and make sure nobody finds out though, ’cause if my mas’er finds out I would fall under the whip.“ (ebd. 37) Anschließend an ihre Erläuterung stellt das Mädchen eine schlussfolgernde Frage: „Wonder why the white folks is so determined to keep us from knowin’ things? What are they scared of?“ (ebd. 37) Damit richtet Clotee den Blick auf „Weiße“ als Sklav\*innenhalter\*innen. Ihre Frage nach den Gründen der „Weißen“, Sklav\*innen das Lesen und Schreiben zu verbieten, rückt Strategien der Unterdrückung „Schwarzer“, die „Weiße“ zur Sicherung der *weißen* Vorherrschaft ausgeübt haben, in den Fokus. Dass Clotee eine Frage formuliert,

<sup>34</sup> Vgl. z. B. *Pathway* (2010: 145-146, 160-162); *Skyline* (2003: 7-9); *Context 21* (2010: 97).

<sup>35</sup> Vgl. z. B. *Skyline* (2003: 168-169); *Straight On 12/13* (2010: 57, 66); *Pathway* (2010: 164-167).

ist dabei nicht als Relativierung ihres Blickes auf „Weiße“ zu verstehen. Die Form der Fragestellung verdeutlicht insbesondere Clotees kritische Reflexion und Infragestellung der sozialen Ordnung.

Der Romanausschnitt schließt mit Clotees Frage ab. Die Lerneinheit misst ihr damit eine zentrale Bedeutung zu, die durch die Textüberschrift noch verstärkt wird. Indem Clotees Frage gleichzeitig die Überschrift bildet, wird sie sogar als eigentliches Thema der Lerneinheit angekündigt. Anzunehmen ist daher auch, dass die Beantwortung der Fragestellung einen wichtigen Lerngegenstand des Schulbuchtextes bildet. Dies ist allerdings nicht der Fall. Zwar nimmt der Aufgabenapparat, der insgesamt sieben Aufgaben enthält, auf die Formulierung der Erzählerin noch einmal Bezug. Ihre Objektivierung von „Weißen“ greift er dabei jedoch nicht auf. Die ersten zwei Verständnisfragen gelten Clotees Aufgaben als Sklavin sowie ihrem Geheimnis (das Lesen und Schreiben). Die nächsten zwei Arbeitsaufgaben beziehen sich auf sprachliches Lernen. Sie bringen offensichtlich die Positionierungsleistung der Nichtkommentierung „weißer“ (physischer und psychischer) Gewalttaten zum Ausdruck, die die Sklaverei thematisierende Lerneinheit kennzeichnet. Die erste sprachbezogene Aufgabe weist die Lernenden an, ausgewählte Ausdrücke des Romanauszuges bereitgestellten „more modern or standard phrases“ (ebd. 37) zuzuordnen. Eines dieser Begriffspaare stellt die Formulierung „fall under the whip“ und der Ausdruck „be beaten“ (ebd. 37) dar. Damit dethematisiert die Arbeitsanweisung nicht nur Clotees Blick auf „Weiße“ als Subjekte des Rassismus. Sie weist auch dem angesprochenen „weißen“ Auspeitschen bzw. Schlagen „Schwarzer“ eine Qualität zu, die anscheinend keiner kritischen Reflexion bedarf. Somit untergräbt sie jeglichen Protest, den Clotee gerade gegen diese Praxis erhebt. Auf ähnliche Weise missachtet auch die zweite Aufgabe den Subjektstatus und die Kritik der Erzählerin. Sie erklärt den Schüler\*innen zunächst: „Clotee is self-taught and uses non-standard English.“ (ebd. 37) Dann fordert sie dazu auf, Ausdrücke des Romanausschnittes in Standardenglisch umzuschreiben. Dass Clotees Handlungen einen riskanten Widerstand gegen „weißen“ Rassismus darstellen, der mit dem Tod des Mädchens enden könnte, geht hier genauso unter wie der Umstand, dass Clotee eine breitere Widerstandsbewegung „Schwarzer“ individuell zum Ausdruck bringt. Clotees Alphabetisierung wird von einer mutigen Widerstandspraxis auf ein „eigenständiges Lernen“ reduziert und von ihrem Kontext losgelöst betrachtet. Die fünfte Arbeitsaufgabe widmet sich schließlich der Frage der Erzählerin: „Using your timeline, the text and anything else you know about African Americans, answer Clotee’s questions (...), giving examples.“ (ebd. 37) Hinsichtlich der Aufgabenstellung stellt sich die Frage, warum die Lernenden angewiesen werden, für die Formulierung von Aussagen über das Handeln „Weißer“ ausschließlich auf Vorwissen über „Schwarze“ zurückzugreifen. Das Mädchen fragt „What are *they* scared of?“ (ebd. 37, Herv. J. B.) und deutet damit auf die Angst „Weißer“ vor dem Verlust ihrer durch Rassismus bedingten *weißen* Privilegien und Machtposition.

Der sechste Arbeitsauftrag fordert die Schüler\*innen auf, Clotees verbotenes Erlernen von Lesen und Schreiben in Beziehung zur Überschrift des Kapitels, in dem sich die Lerneinheit befindet, zu setzen. Sie lautet „Dreaming of Equality“ und suggeriert bezogen auf den Schulbuchtext „What Are They Scared of?“, dass – während andere Texte des Schulbuches komplexe Sachverhalte thematisieren – eine wichtige Information

der Lerneinheit der offensichtliche Umstand darstellt, dass Sklav\*innen von „Gleichheit träumten“. Tatsache ist, dass der *Schwarze* Traum von der Gleichstellung *Schwarzer* aufgrund des von *Weiß*en ausgeübten Rassismus ein Traum blieb – und auch heute noch ist. Eher als die eigentliche Kapitelüberschrift würden die Formulierungen „Doing Inequality for Superiority“ oder „Destroying Dreams of Equality“ als Überschrift Clotees Blick auf „Weiße“ als unterdrückende soziale Akteur\*innen gerecht werden. Die für *Weiß*e unbequemen Formulierungen würden den Schüler\*innen auch Hinweise für die Beantwortung von Clotees Frage über „Weiße“ geben. Sie wären also für die Lerneinheit kohärenzstiftender als die Überschrift „Dreaming of Equality“. Hingegen schreibt die Lerneinheit zusammen mit der tatsächlichen Kapitelüberschrift dem Traum der von Diskriminierung Betroffenen mehr Bedeutung zu als der – die Voraussetzung dieses Traumes darstellenden – von den Diskriminierenden ausgeübten Unterdrückung, die Clotee in den Mittelpunkt stellt. Tatsächlich wird das eine vom anderen disassoziiert.

Die letzte Arbeitsaufgabe führt die Marginalisierung der kritischen Sichtweise auf „Weiße“, die der Romanauszug anbietet, konsequent zu Ende: „Write Miz Lilly’s diary entry for one day, showing Clotees’s role in her life.“ (ebd. 37) Die Aufgabe fordert die Schüler\*innen tatsächlich auf, die Sichtweise einer *weißen* Sklav\*innenhalterin einzunehmen. Die angeforderte Perspektiveinnahme wird dabei nicht zum Bestandteil eines kritischen Lernprozesses gemacht. Clotee wird hier zum Objekt degradiert und die Stimme des Mädchens erkennbar deutlich herabgewürdigt. Zusammengefasst werden kann also, dass die Schulbuchautor\*innen bei der Gestaltung der Lerneinheit die von der Romanpassage angebotene Möglichkeit des Perspektivwechsels nicht aufgegriffen und ihren hinterfragenden Blick auf „Weiße“ nicht zum zentralen Lerngegenstand gemacht haben. Obgleich der Schulbuchtext eine rassekritische Stimme wiedergibt, markiert ihn ein *weißes* unterdrückendes Sehen.

Die Schulbuchtexte mit einer marginalisierten rassekritischen Stimme kennzeichnet also eine hierarchisierende Regulierung der Gleichzeitigkeit von Kritik und Unterstützung von *Rasse*, die alleine durch die Textstruktur des Schulbuches realisiert wird. Die Lehrwerke zitieren rassekritische Stimmen nur, wenn das mit ihnen angebotene Wissen über die formale und inhaltliche Aufmachung der Schulbuchtexte gleichzeitig als irrelevant abgewertet und – wie im Fallbeispiel über die Objektivierung der Erzählerin – in die dominante symbolische Ordnung des Rassediskurses zurückgeführt wird. Sie lassen *Schwarze* Subjektivität nur zu, wenn sie keinen wesentlichen Lerninhalt darstellt. Wie das Fallbeispiel exemplarisch sichtbar macht, funktionieren die rekonstruierten rassifizierenden Textstrategien als eine Art perspektivierender Kommentar zu dem, was auf der Äußerungsebene über „Schwarze“ und „Weiße“ gesagt wird.

Die erfassten positionierenden Textmuster verteilen sich in unterschiedlichem Umfang und in verschiedener Kombination über die Texte des primären Diskursstranges. Als relevant für ihre Ordnung konnten die Elemente Themen, Begriffsbildungen, Textstruktur und Sprachverwendung ausgemacht werden: Die Positionierungsanstrengungen der Schulbuchtexte verhalten sich weitgehend in Abhängigkeit zu den ermittelten Diskursthemen, sie stützen sich deutlich auf die erfassten textinternen Bedeutungen der Schlüs-



selbegriffe „Rasse“, „Weiße“ und „Schwarze“, konstituieren sich über die Textstruktur des Schulbuches und sind das Resultat *weißer* Sprachmuster. Ein Beispiel hierfür ist, dass Passivitätskonstruktionen primär in semantisch verdichteten Sachtexten vorliegen sowie in Lerneinheiten, die die thematische Einheit Geschichte der Afroamerikaner\*innen erschließen.

Zusammengefasst werden kann, dass mit Blick auf die in den Schulbüchern rekonstruierte Konstruktion von für *Rasse* relevanten Positionen zunächst ein Paradox auffällt. „Schwarze“ und „weiße“ US-Amerikaner\*innen werden regelhaft als voneinander unterscheidbare „Rassen“ bezeichnet und somit explizit „rassisch“ markiert. Auf der Äußerungsebene der Schulbuchtexte liegt jedoch keine sprachlich ausdrückliche Umsetzung der Ebenen der Rassekonstruktion vor. Denn keines der Kollektive wird dem jeweils Anderen gegenüber explizit als höher- oder minderwertig dargestellt. Dennoch setzen die Bücher die Praxen der Differenzierung, Naturalisierung und Positionierung regelhaft um: „Schwarze“ und „Weiße“ werden explizit in Hinsicht auf ihre Differenzen angesprochen. Diese Auseinandersetzung findet unhinterfragt statt und ohne dass die hervorgehobenen Differenzen als Ausdruck von sozialen Prozessen und gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnissen gedeutet werden. Die Positionierungspraxis erfolgt nicht mehr auf der Äußerungsebene der Bücher. Sie umfasst eine mittels vielfältiger Textstrategien bewirkte positive Bewertung und Normalisierung der Position „weiß“ auf der impliziten Bedeutungsebene, indem „Weiße“ auf der Äußerungsebene vom (Re)Konstruktionsprozess des Rassediskurses abgekoppelt und gleichzeitig „Schwarze“ als abnormal und anders abgewertet werden. „Rasse“ wird noch nicht einmal als eine konstruierte Kategorie beschrieben. Warum „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA „Rassen“ darstellen, bleibt in den Lehrwerke unklar. Die Bücher sprechen also vermeintlich natürliche „rassische“ Identitäten regelhaft an, sie thematisieren aber den Rassediskurs nicht. Das Paradox löst sich dann wie folgt auf: Gerade mittels der Markierung der Position „weiß“ wird *Weißsein* als machtvolles System verschleiert und somit eine Positionierung im Kontext von *Rasse* der Kollektive erzeugt. Die *weiße* Subjektposition, die das Bild der USA in den Schulbüchern kennzeichnet, ist also nicht das Resultat einer Tabuisierung von „weißsein“, sondern Folge der Unsichtbarmachung der gesellschaftlichen Bedeutung dieser Position. Die Thematisierung von „Schwarzen“ und „weißen“ US-Amerikaner\*innen in den Schulbüchern entspricht somit keiner inhaltlichen Problematisierung des Rassediskurses.

## 4.6 Interkulturelles Lernen

Die Schulbücher weisen viele Lerninhalte auf, denen offensichtlich interkulturelle Lernziele eingeschrieben sind.<sup>36</sup> Sie beziehen sich sowohl auf das Sprachenlernen als auch auf landeskundliches und kulturübergreifendes Lernen. Sowohl eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit mit Angehörigen der Fremdsprachenländer als auch der „multikulturelle“ deutsche Kontext spielen eine Rolle.

---

<sup>36</sup> Vgl. z. B. für Lerneinheiten, die dies unter Rückgriff auf den Begriff „Interkulturalität“ auch sprachlich explizit machen, *Challenge 21 Bd. 2* (2008: 31-33, 129-131, 152-153), *Crossover Bd. 1* (2008: 28), *Crossover Bd. 2* (2009: 148, 178) und *Discover* (2001: 84).

Die interkulturellen Lerninhalte stehen auch in einem spezifischen Verhältnis zu den Darstellungen „Schwarzer“ und „Weißer“ in den USA. Dieses Verhältnis ist am treffendsten als Instrumentalisierung der Repräsentationen der Gruppen als „Rassen“ zum Zweck der Gestaltung interkultureller Lerninhalte beschreibbar. Es konnten drei Prinzipien des interkulturellen Lernens, an denen sich dieser Gebrauch festmacht, ausgemacht werden:

1. die Leitlinie der Affirmation von Diversität,
2. die Methode des Kulturvergleichs und
3. die Grundsätze der Perspektivenvielfalt und des Perspektivwechsels.

Insbesondere auch die Schulbuchtexte, die „Schwarze“ und „weiße“ US-Amerikaner\*innen ansprechen, tragen dazu bei, dass die Lehrwerke die USA als vielfältige Gesellschaft darstellen. Als Vielfalt ausprägendes Merkmal führen sie vor allem „Rasse“ an. Da der Rassebegriff jedoch regelhaft unklar ist, bleiben Differenz und Diversität in diesen Texten weitgehend abstrakte Vorstellungen. Wenn die Schulbücher eine Einsicht in die spezifische Situation der Kollektive geben, dann mehrheitlich lediglich mit Bezug auf die Vergangenheit. Das, was die Bevölkerungsgruppen aktuell verschieden macht, scheint kaum relevant zu sein. Im Vordergrund steht die Anerkennung der vorausgesetzten gegenwärtigen „Vielfalt“, die offenbar selbst nicht erklärungsbedürftig ist und weitgehend als von gesellschaftlichen Machtverhältnissen losgelöst erscheint.

Die Texte des primären Diskursstranges übertragen die Annahme gesellschaftlicher Vielfalt mit einem Kulturvergleich auch auf den deutschen Kontext. Diese Verweise auf die BRD beziehen sich auf die thematische Einheit Minderheiten in Deutschland, die auch den Aspekt Migrant\*innen in Deutschland einschließt.<sup>37</sup> Sie finden vor allem mit Arbeitsaufgaben statt, wie in der Lerneinheit „How to Date a Browngirl, Blackgirl, Whitegirl, or Halfie“ (*Pathway*, 2010: 165-167), die als Diskursthema „Rasse“ in den USA erschließt und „Rasse“ in seiner Bedeutung als vermeintlich apolitisches Merkmal aufgreift. Hier werden die Lernenden abschließend aufgefordert: „Discuss the situation and perspectives of young migrants in Germany“ (ebd. 167). Minderheiten in Deutschland sind somit als Vergleichspunkt für „Rasse“ in den USA zu lesen. Als das übergeordnete gemeinsame und kulturübergreifende Merkmal dieser zwei Phänomene, das einen Kulturvergleich erst möglich macht, ist ihr Beitrag zur hervorgehobenen gesellschaftlichen Diversität zu verstehen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass das von den Lehrwerken geförderte interkulturelle Lernen den thematischen Aspekt „Rasse“ in den USA selber nicht betrifft. Denn hierfür mangelt es an einer ausdrücklichen und vergleichenden Auseinandersetzung mit dem Thema „Rasse“ in Deutschland. Außerdem fordern die Schulbücher die Lernenden weder auf, eine ‚fremde‘ *Schwarze* Sichtweise einzunehmen, noch machen sie die ‚eigene‘ Position der Schüler\*innen im Rassediskurs kenntlich. Sie veranlassen die Adressat\*innen nicht dazu, eine hegemoniale minorisierende Sichtweise auf „Minderheiten“ in Deutschland und den USA zu hinterfragen. Zwar enthalten eine

---

<sup>37</sup> Vgl. z. B. *Summit G8* (2010: 122); *Discover* (2001: 95).

Reihe von Lerneinheiten Texte, in denen „Schwarze“ von ihren „Minderheitenerfahrungen“ berichten, doch bieten sie aufgrund der rekonstruierten Positionierungsstrategie der Marginalisierung rassekritischer Stimmen keine *Schwarze* Perspektive an.

Die Verwobenheit der Darstellungen „Weißer“ und „Schwarzer“ in den USA in den Schulbüchern mit interkulturellen Lerninhalten erklärt die rekonstruierte Struktur des untersuchten Diskursstranges. Sie kann als zu großen Teilen verantwortlich für seine Depolitisierung interpretiert werden, denn sie macht den Rassediskurs nicht verständlich. Vielmehr zielt sie auf die Anerkennung von Differenzen zwischen Menschengruppen und ein ‚Fremdverstehen‘, das die gewohnte bzw. dominante *weiße* Weltwahrnehmung nicht überschreitet, ab. Für den erwünschten Lernprozess spielt das in den Büchern angebotene Wissen, dass „Schwarze“ rassistisch diskriminiert werden, keine entscheidende Rolle. Es veranschaulicht in erster Linie, dass „Multikulturalismus“ auch Nachteile hat (vgl. *Summit G8*, 2010: 119) und wird kaum vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge betrachtet.

## 5 Soziale Bedeutung des rekonstruierten Diskursstranges

Mit ihrem Bild der USA verschweigen die analysierten Schulbücher, dass *Rasse* auch für die Lernenden konstitutiv ist. Als partielle Manifestation des deutschen Rassediskurses ist die Darstellung der USA in den Lehrwerken jedoch in die Wechselwirkung von Wahrnehmen und Handeln der Rezipient\*innen eingebunden. Daher bezieht sich der untersuchte Diskursstrang „Schwarze“ und „Weiße“ in den USA dennoch auf die Lebenswelt und Erfahrungen im Rassediskurs der Adressat\*innen. Er bietet den Lernenden implizit eine bestimmte Rolle als Betrachter\*innen der dargestellten fremden „rassistischen“ Ordnung an. Diese Rolle kann auch als Ort verstanden werden, von dem aus „Rasse“ in den USA wahrgenommen und beschrieben wird. Als unhinterfragter und nicht thematisierter Blickwinkel des Sprechens-Über ist dieser Ort machtvoll: Mit ihren Darstellungen von „Schwarzen“ und „Weißen“ in den USA bieten die Schulbücher den Schüler\*innen die Normalität der „rassistischen“ Ordnung der sozialen Welt an. Sie machen den Adressat\*innen das Angebot, ihre eigene Identität innerhalb dieser Ordnung zu begreifen. Das bedeutet, dass die Schulbücher kein (neues) Wissen über *Rasse* als Diskurs bereitstellen. Die symbolische Ordnung, die sie den Lernenden im Zusammenhang mit *Rasse* nahelegen, ist zu großen Teilen als bekanntes Wissen, das vertrauten Sinn konstruiert, beschreibbar. Sie baut auf gewohnten und miteinander verwobenen Eckpfeilern der Differenzkonstruktion und Hierarchisierung im Rassediskurs – der Minorisierung und Normalisierung von Diversität bei gleichzeitiger Depolitisierung von Differenzen – auf. Im Kern markieren diese Deutungsmuster im Bewusstsein der Menschen verankerte Differenzen, auf deren Grundlage Rassismus als Normalität funktioniert.

Auf diese Weise handeln die Schulbücher über ihr Bild der USA als unsichtbare Bedeutung eine die deutsche Gesellschaft betreffende *weiße* Subjektposition aus. Sie drückt sich über die *weiße* Deutungshoheit über Minderheiten-Mehrheiten-Verhältnisse

und deren Bedeutung aus. Seitens der Leser\*innen fordert die Darstellung der fremden ‚Minderheit‘ die Erfahrung der eigenen Subjektivität insofern heraus, als dass sie das Erkennen von Gemeinsamkeiten und die Wahrnehmung von Fremdheit an Prozesse des Erkennens bekannter Strukturen von Ausgrenzungsprozessen koppelt. Somit konstruieren die Bücher indirekt sowohl ein Anderssein von „Schwarzen“ US-Amerikaner\*innen als auch eine Fremdheit von rassistisch ausgegrenzten Menschen in Deutschland. Beides ist als Kehrseite eines zum Ausdruck gebrachten *weißen* Selbstverständnisses interpretierbar. Im Schulbuch-Bild der USA zeichnen sich dann mehrere Erscheinungsformen von Fremdheit ab. Kennzeichen von Fremdheit ist nicht nur fremde Nationalität (US-Staatsangehörigkeit). Über die objektivierende Darstellung minorisierter Kollektive artikuliert sich auch eine Fremdheit im (bekannten) Rassediskurs. Als US-Amerikaner\*innen und „Schwarze“ sind *Schwarze* in den USA also in doppelter Hinsicht geandert. Und diese zweifache Änderung ist als Subjektivierung *weißer* Mehrheitsangehöriger in Deutschland (als Eigenem) interpretierbar.<sup>38</sup>

Damit funktioniert das Lehrwerk-Bild der USA als Normalitätsregulierung des deutschen Rassediskurses. Es stabilisiert mit seinem Wissen über die USA in Deutschland geltende durch *Rasse* bedingte Herrschaftsverhältnisse, indem es rassifizierende Wahrnehmungsweisen anbietet. Es wiegt das vorherrschende *weiße* Subjekt in Sicherheit, indem es Strukturen der Rassifizierung offensichtlich normalisiert und legitimiert. Das Bild der USA ermöglicht den Lernenden Gewissheit über die Konstanz nationaler und internationaler von *Rasse* geprägten Gesellschaftsstrukturen. Sein „performatives Potential“ (Höhne 2003: 97) stützt dann die Handlungsfähigkeit der Angehörigen der *weißen* Mehrheitsgesellschaft, indem es – im weitesten Sinne – ihre Machtposition und bestehenden *weißen* Privilegien nicht hinterfragt bzw. anerkennt. Gleichzeitig begrenzt der Handlungsraum, den die Schulbücher ihren Leser\*innen eröffnen, die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe der im deutschen Rassediskurs Geanderten. Für sie bieten die Lehrwerke Rollenvorgaben als sichtbaren Mehrwert der „multikulturellen“ deutschen Gesellschaft an.

Die den deutschen Rassediskurs betreffende Positionierungsleistung, die mit den Darstellungen von „Schwarzen“ und „weißen“ US-Amerikaner\*innen in den Schulbüchern einhergeht, ist nur schwer fassbar. Sie setzt ein hohes Maß an Abstraktion voraus. Im Vergleich sind beispielsweise die rassismusrelevanten Sinnangebote, die mit der ‚Wir‘/‚Sie‘-Dichotomie, die die Repräsentation deutscher Migrant\*innen kennzeichnet (vgl. z. B. Höhne, Kunz und Radtke 1999), gemacht werden, als direkter beschreibbar. Bei diesem Deutungsmuster dient das ‚unmittelbare Gegenüber‘ als Projektionsfläche des Selbstverständnisses des Eigenen. Die den Kern der Rassekonstruktion bildende binäre Figur zeichnet sich deutlich ab. Mit Blick auf die Schulbücher des Korpus, den Rassediskurs und die Frage, wer über wen spricht, ist hingegen festzuhalten, dass das gesamte Bild der USA mit seiner Darstellung (nicht unmittelbar am deutschen Rassediskurs partizipierender) „Schwarzer“ und „weißer“ US-Amerikaner\*innen diese Projektionsfolie für das

---

<sup>38</sup> Explizit zum Ausdruck kommt die Aushandlung einer dominierenden *weißen* Subjektposition über eine Abgrenzung zu allen minorisierten Personen in Arbeitsaufgaben der Schulbücher, die einen Vergleich zwischen ‚Minderheiten‘ aus dem Ausland und minorisierten Menschen in Deutschland ziehen (vgl. z. B. *Green Line 11/12*, 2009: 59; *Discover*, 2001: 95).

Eigene darstellt.

Zusammengefasst konnten hinsichtlich des Bedingungsgefüges der Darstellungen von „Weißen“ und „Schwarzen“ in den USA in den Schulbüchern zwei entscheidende und miteinander verwobene Faktoren rekonstruiert werden: die erfasste Logik des Interkulturellen als textinterne Grammatik des Diskursstranges und eine *weiße* Subjektpositionierung. Aus der eingenommenen diskursanalytischen Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand *Rasse* als Diskurs in der Diskursform Schulbuch lassen beide Aspekte auf textexterne Faktoren der Organisation des Rassediskurses schließen, die weit über die Absichten der Schulbuchautor\*innen hinausreichen. Die Gestaltung der untersuchten Schulbuchinhalte ist demnach nicht als Beleg für (In)Kompetenzen oder persönliche Einstellungen der Autor\*innen zu lesen. Um die Gründe für das Zustandekommen und die umfassendere Bedeutung der von den Lehrwerken angebotenen diskursiven Deutungsmuster, die die Bilder von „Weißen“ und „Schwarzen“ in den USA betreffen, zu erfassen, muss über die Textebene hinausschauend gefragt werden, welche Interessen mit diesen Schulbuchinhalten verfolgt werden. Wer profitiert warum und inwiefern von den in den Schulbüchern vorliegenden spezifischen Repräsentationen von „Rasse“ in den USA bzw. von „Schwarzen“ und „weißen“ US-Amerikaner\*innen?

Im weitesten Sinne und eng verwoben mit den Vorgaben der Bildungspläne und ökonomischen Interessen materialisiert sich in den Darstellungen „Schwarzer“ und „weißer“ US-Amerikaner\*innen in den Schulbüchern des Korpus ein gesamtgesellschaftlich vorherrschendes Nicht-Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Kritik an *Rasse*. Über ihren pädagogischen Kontext geben die Schulbuchinhalte konkreter die Auskunft, dass in diesem noch nicht reflexiv-kritisch mit Ungleichverhältnissen und herrschenden Deutungsschemata des Rassediskurses umgegangen wird. Zugespitzt würde ein solcher Umgang voraussetzen, dass die untersuchten Lehrwerke nicht gekauft und folglich von den Schulbuchverlagen, die nur Produkte herstellen, die sie auch verkaufen können, auch nicht entwickelt worden wären. Dass es sich um eine aktive Verweigerung der Rassekritik handelt, verdeutlichen insbesondere die Texte mit der erfassten Positionierungsstrategie der Marginalisierung dargestellter rassekritischer Stimmen. Die kritischen Textteile in diesen Lerneinheiten werden durch das bedeutungskonstitutive Zusammenwirken der formalen und inhaltlichen Gestaltung der Schulbuchtexte und einen vergleichsweise offensichtlich verdrängenden Mechanismus rassifizierter Wissensproduktion von ihren Aussagen entleert. Außerdem existieren zahlreiche Materialien, die sich für einen rassekritischen USA-bezogenen Schulunterricht anbieten, die aber in den Schulbüchern nicht aufgegriffen werden. Dazu gehören neben dem umfassenden Korpus US-amerikanischer *Schwarzer* Literatur beispielsweise Überlegungen zur Vermittlung landeskundlichen Wissens über die USA, die in der US-amerikanischen Diskussion um *Critical Race Pedagogy* angestellt werden. Mit dem Bild der USA in den untersuchten Schulbüchern wurden hingegen Lerninhalte zusammengestellt, die gesellschaftlich anschlussfähiger sind. Für den untersuchten Diskursstrang bedeutet das weitergedacht – und zugespitzt formuliert –, dass Kultusminister\*innen, Schulbuchverlage, Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Eltern, die als Bedingungsfaktoren des Auftauchens des analysierten Diskursstranges zu verstehen sind, einer Sinnverschiebung im Wege stehen. Die genannten Akteursgruppen sind wie das Medium Schulbuch in den Rassediskurs eingebunden und kämpfen in

der „Diskursarena Schulbuch“ (Höhne 2003: 61) um den Bedeutungsgehalt in diesem Medium. Damit Kritik an *Rasse* im Englisch-Schulbuch möglich werden kann, muss sie von den Akteursgruppen zugelassen werden. Gegenwärtig, das deuten die Analyseergebnisse an, scheint dies nicht der Fall zu sein. Deshalb ist zweifelhaft, ob *Rasse* kritisierende Englisch-Schulbücher aktuell überhaupt von Schulbuchautor\*innen entwickelt, von den Verlagen vertrieben und von Lehrkräften gekauft würden werden. Trotz des von Erziehungswissenschaftler\*innen bereits vielfach vorgetragenen Argumentes, dass ‚gut gemeint‘ Konzepte des interkulturellen Lernens in der Praxis Gefahr laufen, rassistische Kategorisierungen zu reproduzieren (vgl. z. B. IDA-NRW (Hrsg.) 2002), werden sie scheinbar kollektiv als für ‚richtig‘ befunden und in gegenwärtigen Englisch-Schulbüchern, die wiederum strukturierend auf die Gesellschaft einwirken, begünstigt.

An dem untersuchten Schulbuchwissen ist abzulesen, dass ein depolitisiertes rassifizierendes Differenzdenken gesellschaftlich nicht nur toleriert wird, sondern offiziell anerkannt ist. Rassekritik stellt somit nicht nur einen Gegendiskurs, sondern auch einen Spezialdiskurs (vgl. Keller 2004: 64) dar, den nur Teile der Gesellschaft tragen. Er ist nicht auf den wissenschaftlichen Raum begrenzt, denn er wird täglich von rassistisch diskriminierten Individuen und politischen Aktivist\*innen gestützt. Von der diskursiven Sprecher\*innenposition (vgl. ebd. 69-70) des Schulbuchwissens ist jedoch abzuleiten, dass rassekritisches Wissen keinesfalls der breiten Öffentlichkeit bekannt ist. Dies kann wiederum so gedeutet werden, dass dieses Wissen in der *weiß*dominierten Mitte der Gesellschaft aktiv ausgeblendet wird. Andersherum betrachtet sind die Repräsentationen von „Schwarzen“ und „weißen“ US-Amerikaner\*innen in den Lehrwerken also als medienspezifisch kodierte Reproduktionen gesellschaftlich dominanter Deutungsmuster des Rassediskurses beschreibbar. Aufgezeigt wurde, dass die Aufbereitung von Wissensbeständen des Rassediskurses mittels Darstellungen von „Schwarzen“ und „weißen“ US-Amerikaner\*innen in Englisch-Schulbüchern vergleichsweise indirekt und maskiert erfolgt. Sie setzt ein umfassendes Vorwissen über *Rasse* in den USA und Deutschland voraus und kann damit auch als beispielhaft für die Vielfalt der Erscheinungsformen und Flexibilität des Rassediskurses in Deutschland angesehen werden.

Die größte Herausforderung der Umsetzung eines rassismuskritischen Lernens im schulischen (Englisch)Unterricht stellt also die außerschulische Lebenswelt dar. Die verschiedenen sozialen Akteur\*innen der Diskursarena Schulbuch sind selbst in durch den Rassediskurs geprägte Lebensbedingungen verwoben. Deshalb ist schließlich auch die Frage berechtigt, inwiefern eine lebensweltliche Umsetzung von potentiellen rassismuskritischen Positionen in Englisch-Schulbüchern überhaupt möglich ist, wenn dieser Lebensraum gegenwärtig *Rasse* stabilisiert. Der Rassediskurs wird als mächtiger Subjektbildungsprozess nicht allein von der Institution Schule gestützt. Er kann auch nicht alleine durch sie, geschweige denn durch Schulbücher abgebaut werden. Eine rassismuskritische Schulbuchdidaktik verspricht somit keine schnellen Lösungen, denn ihre Wirkung ist nicht an einfache Kausalzusammenhänge gebunden. Paradoxerweise ist sie jedoch gerade aufgrund ihrer Kleinformatigkeit als gewinnbringend einzuschätzen. Denn sie bietet greifbare Handlungsansätze. Gerade weil Diskurse allumfassend und regelhaft sind und überindividuell rekonstruiert werden, müssen dekonstruktive Lernumwelten intentional eingerichtet werden. Dies rückt den staatlichen Schulunterricht als Ort in-

tentionalen Lernens und als Diskursebene, die Diskurse zentralisiert reproduziert, in den Blick. Unter Berücksichtigung des Umstandes, dass das Schulbuch als Diskursform in einem Gegendiskurs nur eingeschränkt wirksam sein kann, kann es also durchaus als ein Medium konzeptualisiert werden, das potentiell Anregungen für eine rassismuskritische Gewohnheitsbildung leisten kann.

## 6 Perspektiven

Welche gegendiskursiven Möglichkeiten der Verschiebung von Bedeutung des Rassediskurses existieren auf der Mikroebene der Repräsentationen von „Schwarzen“ und „weißen“ US-Amerikaner\*innen in Englisch-Schulbüchern? Ich nehme an, dass die rekonstruierte Struktur des untersuchten Diskursstranges trotz ihrer Wiederholung von Wissensbeständen des Rassediskurses Potentiale für eine mögliche rassismuskritische Schulbuchdidaktik birgt. Denn bemerkenswert ist, dass die Lehrwerke „Rasse“ überhaupt thematisieren. Die Darstellungen „Weißer“ und „Schwarzer“ in den USA, die für diese Auseinandersetzung konstitutiv sind, können folglich als naheliegender Ausgangspunkt für eine andere, nämlich rassismuskritische Repräsentation der Gruppen bzw. von „Rasse“ dienen. Denn um ein kritisches Bewusstsein für den Rassediskurs zu fördern, muss dieser thematisiert werden. Eine rassismuskritische Gestaltung der Schulbuchinhalte beinhaltet also nicht, dass *Rasse* nicht benannt werden darf, sondern bedeutet, dass der thematische Diskursstrang *Rasse* konsequent politisiert wird. Sie setzt voraus, dass Differenzen im Rassediskurs nur in der Verbindung mit kritischen Thematisierungen realer ungleicher Machtverhältnisse, die diese Differenzen überhaupt erst konstituieren, angesprochen werden. Bedeutsam ist daher nicht primär die Auswahl der Themen, sondern eine politische Rhetorik, die konsequent deutlich macht, dass *weiß-Sein* und *Schwarz-Sein* keine differenten festgeschriebenen Identitäten, sondern unterschiedliche, sozial erzeugte und sich relational zueinander verhaltende Positionen der Macht darstellen. Für eine rassismuskritische Aufbereitung der Inhalte von Englisch-Schulbüchern ist ein Rassebegriff, der als vermeintlich neutraler und auf Natürliches verweisende Terminus auf affirmative Weise Vielfalt konnotiert, konsequent zurückzuweisen. Der Begriff „Rasse“, ähnlich wie die Ausdrücke „Weiße“ und „Schwarze“, ist grundsätzlich als heikler Begriff, der nie unproblematisch ist, weil er immer rassifizierende Bedeutungsinhalte transportiert, zu reflektieren. Er würde nur angeführt werden, um eine kritische Reflexion von gesellschaftlichen Strukturen und kollektiven Interessenlagen im Rassediskurs anzuregen. Schließlich legt Rassismuskritik im Englisch-Schulbuch offen, dass der Rassebegriff – wie in Deutschland – auch in den USA negativ belastet und problematisch ist, weil er auch hier machtpolitisch missbraucht wird und mit ihm auch hier ein Kampf um Bedeutungen und damit schließlich um Wirklichkeiten verbunden ist.

Eine solche Gestaltung von Schulbuchinhalten kann sich nicht vollkommen von Wissensbeständen des Rassediskurses distanzieren. Sie ist darauf angewiesen, sich auf dieses Wissen zu beziehen, um es kritisch betrachten zu können. Deshalb sind rassismuskritische Schulbuchinhalte auch nicht frei von möglichen problematischen Effekten. Werden diese Schwierigkeiten jedoch permanent kritisch reflektiert, insbesondere auch

von Lehrpersonen, dann kann eine solche Gestaltung potentiell dazu anregen, Wissensbestände des Rassediskurses zu hinterfragen.



## 7 Quellen und Literaturverzeichnis

### I Schulbücher des Untersuchungskorpus

1. Ashdown, Shaunessy und Marilyn Clifford-Grein (2009): *Crossover. The New Edition*. Bd. 2. Berlin: Cornelsen.
2. Ashford, Stephanie (2009): *Green Line. Oberstufe Klasse 11/12* (Ausgabe Bremen, Ham-burg, Schleswig-Holstein). Stuttgart: Klett.
3. Stephanie [u. a.] (2010): *Straight On Klasse 12/13*. Stuttgart: Klett
4. Becker-Ross, Ingrid [u. a.] (2009): *Context 21 Starter*. Berlin: Cornelsen.
5. Petra [u. a.] (Hrsg.) (2000): *English Eleven 2000*. Berlin: Cornelsen.
6. Peter [u. a.] (Hrsg.) (2003): *Skyline Advanced Level. Ausgabe C*. Stuttgart: Klett.
7. Karin [u. a.] (2009): *Straight On Klasse 11*. Stuttgart: Klett.
8. Iris (Hrsg.) (2010): *The New Pathway to Summit*. Paderborn: Schöningh.
9. Fischer, Hermann [u. a.] (Hrsg.) (2008): *Challenge 21. Englisch für berufliche Gymnasien*. Bd. 2. Stuttgart: Klett.
10. Peter (Hrsg.) (2007): *Viewfinder Special. New Edition*. Berlin: Langenscheidt.
11. Hinz, Klaus; Schmidt Petra und Karl H. Wagner (2001): *Discover... The World Around You. A Course for German Eleventh Graders*. Paderborn: Schöningh.
12. Kranz, Sabine; Paland, Arno und Thomas Tepe (Hrsg.) (2000): *Password to Skyline Plus. Lesebuch zur Einführung in die Oberstufenarbeit*. Stuttgart: Klett.
13. Karin und Hannelore Zimmermann (Hrsg.) (2007): *Challenge 21. Englisch für berufliche Gymnasien*. Bd. 1. Stuttgart: Klett.
14. Schwarz, Hellmut (Hrsg.) (2003): *New Context. Ausgabe B*. Berlin: Cornelsen.
15. Schwarz, Hellmut und Mervyn Whittaker (Hrsg.) (2010): *Context 21* (Ausgabe Nord für Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein). Berlin: Cornelsen.
16. Engelbert (Hrsg.) (2010): *Summit G8. Texts and Methods*. Paderborn: Schöningh.
17. Thomson, Ken (2008): *Crossover. The New Edition*. Bd. 1. Berlin: Cornelsen.
18. Harald (Hrsg.) (2010): *Green Line. Oberstufe Klasse 10*. Stuttgart: Klett.

## II Weitere verarbeitete Literatur

1. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin.
2. Bönkost, Jule (2013): „Rassismuskritik – Eine Frage der Perspektive.“ *VIA Magazin* 4-XIII-13. Duisburg: Verband für Interkulturelle Arbeit VIA e. V., 2-46.
3. Bönkost, Jule (2014): *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. INPUTS – Kritische Beiträge zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs 5. Trier: WVT.
4. Eggers, Maureen Maisha (2005): „Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland.“ Eggers [u. a.] 56-72.
5. Eggers, Maureen Maisha [u. a.] (Hrsg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
6. Freie Hansestadt Bremen, Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2008): Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe – Qualifikationsphase – Englisch. Stand: 15. August 2015. URL: [http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/eng\\_gyq\\_2008.pdf](http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/eng_gyq_2008.pdf)
7. Hall, Stuart (1989): *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*. Hamburg: Argument.
8. Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
9. Höhne, Thomas (2005): „Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs.“ In: Matthes, Eva und Carsten Heinze (Hrsg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 65-93.
10. Höhne, Thomas (2008): „Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern.“ In: Keller, Reiner [u. a.] (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis*. 3., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 423-453.
11. Höhne, Thomas; Kunz, Thomas und Frank-Olaf Radtke (1999): *Bilder von Fremden: Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Zwischenbericht*. Frankfurt/Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
12. Hollinger, David A. (1995): *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*. New York: Basic Books.

13. IDA-NRW (Hrsg.) (2002): *Überblick. Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen* 8.4.
14. Jäger, Siegfried (2006): „Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse.“ In: Keller, Reiner [u. a.] (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden*. 2., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 83-114.
15. Jaeggi, Rahel und Tilo Wesche (2009): „Einführung: Was ist Kritik?“ In: dies. (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7-20.
16. Keller, Reiner (2004): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
17. Keller, Reiner (2008): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
18. Mecheril, Paul (2003): „Vom antirassistischen zum rassistuskritischen Ansatz.“ *Überblick. Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen* 9.4, 10-17.