

Bönkost

**GEORG ECKERT
INSTITUT**

Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

**Dossier 1
2020**

Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern

EDU | MERES

Eckert. Dossiers 1 (2020)

Jule Bönkost

**Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern:
„Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**

Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung



This publication was published under the creative commons licence: Attribution 3.0 Germany (CC BY 3.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>.

Eckert. Dossiers

Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung

ISSN 2191-0790

Volume 1 (2020)

Redaktion

Wibke Westermeyer

Cite as:

Jule Bönkost. *Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus.* Eckert. Dossiers 1 (2020). urn:nbn:de:0220-2020-0039

Inhalt

Einführung.....	2
Verstrickung von Schulbüchern in Rassismus	5
„Verbesserte“ Schulbuchinhalte als vermeintliche Lösung.....	7
Das Dilemma der Unmöglichkeit rassismussfreier Schulbücher	10
Rassismuskritische Schulbücher allein sind nicht die Lösung.....	15
Zusammenfassung und Fazit.....	20
Literatur	22
Die Autorin	27

Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern: „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus

Einführung

Seit dem rassistischen Mord an George Floyd durch einen Polizisten in den USA vor zwei Monaten wird Rassismus auch in Deutschland in vielen Medien thematisiert. Anders als es dabei aktuell häufig dargestellt wird, ist Rassismus kein US-amerikanisches Problem. Wie die Rassismusforschung in Deutschland bereits seit vielen Jahren aufzeigt, ist Rassismus auch in Deutschland ein bis in die Gegenwart andauerndes strukturelles Problem, das sich auf der institutionellen und individuellen Ebene manifestiert und in alle gesellschaftlichen Bereiche hineinreicht. Davon sind Schulbücher nicht ausgenommen. Deutsche Schulbücher enthalten bis heute – staatlich sanktionierte – rassistische Wissensbestände.

Eine Vielzahl an Schulbuchstudien zeigt rassistische Inhalte in aktuellen Schulbüchern auf. So wurde festgestellt, dass Lehrwerke bis heute eurozentrische Narrative aufweisen, die kolonialrassistisches Überlegenheitsdenken im Globalen Norden und eine Festigung kolonialrassistischer Vorstellungen von Menschen aus dem Globalen Süden und von Schwarzen¹ Menschen in Deutschland begünstigen.² Die Diskussion um Rassismus in deutschen Lehrwerken beschäftigt nicht nur die Wissenschaft. Sie wird auch von Aktivist*innen und Nichtregierungsorganisationen vorangetrieben.³ Im November 2013 verfasste die Initiative NeRaS – Netzwerk Rassismus an Schulen einen offenen Brief an die Westermann Verlagsgruppe. Darin wurde auf rassistische Inhalte in Schulbüchern für den Geografieunterricht hingewiesen und der Verlag wurde aufgefordert, die problematischen Schulbücher „unter rassismuskritischen, diversitäts-

1 Die verwendeten Begriffe „Schwarz“ und „*People of Color*“ meinen die politischen Selbstbezeichnungen von Personen oder Gruppen als Reaktion auf rassistische Abwertung. Die Begriffe „weiß“ und „*People of Color*“ setze ich kursiv und den Begriff „Schwarz“ schreibe ich mit großem Anfangsbuchstaben, um die Positionen als soziale Konstruktionen zu markieren.

2 Vgl. z. B. Elina Marmer, „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern“, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, 2 (2013), 25-31.

3 Vgl. z. B. global e. V. (Hg.), *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine Postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*, 2003, www.global.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/, zuletzt geprüft am 9. Januar 2020.

bewussten Gesichtspunkten gemäß UN und EU“ inhaltlich sowie methodisch zu überarbeiten.⁴ Damit hat die aktuelle Diskussion um Rassismus in Schulbüchern auch Teile der Öffentlichkeit erreicht.⁵ Mit der *Schulbuchstudie Migration und Integration* hat auch die Bundesregierung eine Lehrwerkanalyse herausgegeben, die rassismusrelevante Ein- und Ausschlüsse in Schulbüchern thematisiert.⁶ Im Vorwort der Publikation weist die damalige Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Aydan Özoğuz, ebenfalls auf die Notwendigkeit der Überarbeitung von Schulbuchinhalten hin: „Die Studie regt den kritischen Diskurs an“, heißt es, „und bietet die Grundlage für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Schulbüchern“.⁷ Der aktuelle kritische Diskurs um Rassismus in Schulbüchern ist auch Verdienst der 2015 erschienenen Handreichung *Rassismuskritischer Leitfaden*, die in Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen entstanden ist.⁸ Sie soll Pädagog*innen dabei unterstützen, rassistische Deutungsmuster in Bildungsmaterialien zu erkennen und im Rahmen einer rassismuskritischen Unterrichtsgestaltung produktiv und kritisch mit diesen umzugehen. Auch hier wird einleitend mit Blick auf die Befunde der Schulbuchforschung die Dringlichkeit herausgestellt, „[a]ufgrund der festgestellten Diskrepanz zwischen dem Bildungsauftrag der Schule und den tatsächlichen schulischen Bildungsinhalten [...] neue Lehr- und Lernmittel zu entwickeln“.⁹

Der Überarbeitung von Schulbuchinhalten wird großes Gewicht beigemessen, da über Lehrmedien die gesamte Schüler*innenschaft erreicht wird und mithilfe von Schulbüchern entsprechend dem schulischen Bildungsauftrag in Deutschland die soziale Teilhabe aller Schüler*innen gefördert werden soll. Doch allein die Überarbeitung von Schulbüchern führt weder zu rassismusfreien Unterrichtsmaterialien noch garantiert sie eine rassismuskritische Unterrichtspraxis. Gepaart mit einer in Deutschland verbreiteten

4 NeRaS – Netzwerk Rassismus an Schulen, *Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Afrikabild in Schulbüchern*, 2013, zuletzt geprüft am 17. Juli 2020.

5 Vgl. z.B. die Berichterstattung von *Süddeutsche Zeitung* auf SZ.de vom 4. Dezember 2013 (o.A. 2013: Rassismus-Vorwürfe gegen Schulbuch).

6 Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin, 2015.

7 Aydan Özoğuz, „Vorwort“, in: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin, 2015, 4-5.

8 Autor*innenkollektiv *Rassismuskritischer Leitfaden*, *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*, Hamburg, 2015.

9 Ebd., 6, Herv. i. O.

verkürzten Sicht auf Rassismus birgt die Diskussion um die Verbesserung von Schulbüchern deshalb auch Gefahren. Diese aufzuzeigen, ist Ziel des vorliegenden Beitrages. Hierfür werden im Folgenden Aspekte der Diskussion um die Neugestaltung von Schulbüchern aufgrund der festgestellten rassistischen Schulbuchinhalte mit Überlegungen aus kulturwissenschaftlicher und diskurstheoretischer Sicht zur Rolle von Schulbüchern in der (Re-)Konstruktion sozialer Wirklichkeiten mit ihren Wahrheiten und zur Wirkweise von Rassismus in der Schule zusammengeführt. Gleichzeitig knüpfe ich an erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Differenz und Ungleichheit an, die das Involviertsein pädagogischen Handelns in Macht- und Herrschaftsverhältnisse und Möglichkeiten für Überschreitungen der Verhältnisse diskutieren.¹⁰ Die folgenden Ausführungen sollen auf Fallstricke aufmerksam machen, die mit einer theoretisch verkürzten Beschäftigung mit Rassismus und Kritik an diesem in Schulbüchern einhergehen. Der Artikel rekonstruiert den komplexen Zusammenhang von Schulbüchern und Rassismus also nicht um der „Komplexität selbst willen“¹¹, sondern um diese Beziehung besser zu verstehen. Denn ein Mitdenken der komplexen Involviertheit von Schulbüchern in Rassismus und der Grenzen des Bildungsmediums Schulbuch im Zusammenhang mit Rassismuskritik in der Schule ermöglicht es, Kriterien für Kritik am Rassismus in Schulbüchern und Schule genauer zu untersuchen und theoretisch fundiert zu konkretisieren. Mit den Worten des Rassismusforschers Stuart Hall ausgedrückt: „Wir müssen uns [...] mit den komplexen Wegen befassen, auf denen ‚Rasse‘ und Rassismus in den Medien konstruiert werden, um überhaupt in der

10 Vgl. z. B. Gabi Elverich und Karin Reindlmeier, „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion“, in: Gabi Elverich et al. (Hg.), Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, 2. Aufl., Münster: Unrast, 2009, 27-62; Annita Kalpaka, „Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren“, in: Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.), Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, 2. Aufl., Schwalbach: Wochenschau, 2011, 25-40; Claudia Machold, „(Anti-) Rassismus kritisch (ge-)lesen: Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive“, in: Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.), Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, 2. Aufl., Schwalbach: Wochenschau, 2011, 379-396; Astrid Messerschmidt, „Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung“, in: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage, Bielefeld: transcript, 2014, 37-52; Christine Riegel, Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript, 2016.

11 Vgl. Stuart Hall, *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*, Hamburg: Argument, 1989, 155.

Lage zu sein, eine Veränderung herbeizuführen“.¹² Damit wird eine Kritik an bestehenden rassistischen Schulbuchinhalten formuliert, die weit über das Medium Schulbuch hinausgeht. Sie berücksichtigt den Kontext Schule, der selbst nur einen kleinen Wirkungsbereich des gesamtgesellschaftlichen rassistischen Diskurses ausmacht, der mit diesem Beitrag problematisiert wird.

Verstrickung von Schulbüchern in Rassismus

Forderungen Schulbücher zu überarbeiten existieren, seitdem es kritische Sichtungen von Lehrwerken gibt. Die Schulbuchforschung hat bisher vor allem Inhaltsanalysen hervorgebracht, die der Verbesserung von Schulbüchern dienen sollen.¹³ Diese Analysen zeigen inhaltliche Mängel von Schulbüchern auf. Ihre Autor*innen argumentieren, dass bestimmte Inhalte nicht „angemessen“ dargestellt seien. Als Beurteilungsmaßstäbe in diesen Studien funktionieren angenommene „gültige“ oder „richtige“ Darstellungsformen oder Dimensionen und Kategorien des Untersuchungsgegenstandes, die vor Durchführung der empirischen Analyse definiert wurden. Diese defizitorientierten Analysen gehen regelhaft mit einer selektiven gegenstandstheoretischen Sicht auf das Schulbuch einher. Sie basieren auf Realitäts- und Objektivitätsannahmen, die das Forschungsobjekt Schulbuch verengen und schließlich zu theoretischen und methodischen Schwierigkeiten führen. Verbreitete Vorannahme ist dabei, inhaltliche Verbesserungen von Schulbüchern führten automatisch zu einer Optimierung der Praxis des Schulunterrichts und der Kompetenzen der Schüler*innen.¹⁴ Wird das Schulbuch hingegen einer kulturwissenschaftlichen und diskursanalytischen Lesart folgend als Träger kulturellen Wissens und als Konstruktium untersucht, rückt die Bedeutung des Mediums als kulturelles Produkt in den Fokus.¹⁵ Als kulturelles Produkt unterliegt das Schulbuch als spezifisches Medium gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Es repräsentiert gesellschaftlich vorherrschende Wissensbestände und legitimiert diese gleichzeitig. Das Schulbuch, erklärt Thomas Höhne im Rahmen seiner Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, ist ein „Indikator für

12 Ebd., 156.

13 Vgl. Thomas Höhne, *Schulbuchwissen: Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2003.

14 Vgl. ebd.

15 Vgl. ebd.

allgemein anerkanntes, sozial approbiertes Wissen“.¹⁶ Demnach schlagen sich nicht die „persönlichen Meinungen der Medienangehörigen“¹⁷, sondern die kontextuellen Bedingungen des Schulbuches im machtvollen Wissensangebot von Lehrwerken nieder.

Im Hinblick auf Rassismus bedeutet das, dass Schulbücher in einer rassistischen Gesellschaft nicht frei von Rassismus sein können. Lehrwerke spiegeln die rassistische Wissens- und Machtordnung der Gesellschaft wider. Gleichzeitig bestätigen sie diese mit ihren bereitgestellten Wirklichkeitsdeutungen. Sie repräsentieren im Kleinen den rassistischen Diskurs der Gesellschaft.¹⁸ Verwendet im Schulunterricht tragen sie gleichzeitig zu seinem Fortbestehen bei. Aus kritischer Forschungsperspektive ist diese Bestätigung der vorherrschenden rassistischen Verhältnisse in Schulbüchern kein Zufall: „Das Schulsystem, die dort geltenden Normen und Regeln sowie Bildungsinhalte sind einseitig an der jeweiligen nationalen Dominanzkultur orientiert“.¹⁹ In Deutschland bedingt diese Dominanzkultur auch rassistische Diskriminierung.²⁰ Auch vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Funktion der unter staatlicher Aufsicht stehenden Institution Schule ist Rassismus in Schulbüchern plausibel: In der Schule werden Schüler*innen zu Gesellschaftsmitgliedern erzogen. Sie werden hier in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse ein- bzw. an gesellschaftliche Normen angepasst. Mit Blick auf den aktuellen Bildungsdiskurs in Deutschland hält Stephan Bundschuh fest: „Bildung hat eine gesellschaftliche Funktion. Sie ist nicht neutral, sondern unterstützt herrschende gesellschaftliche Tendenzen“.²¹ Folglich sind Institutionen der Bildung, wie Christine Riegel auf den Punkt bringt, „mit ihrer gesellschaftlichen und sozialstaatlichen Rahmung so organisiert und strukturiert, dass soziale Ungleichheitsverhältnisse und vorherrschende gesellschaftliche Ordnungen tendenziell aufrechterhalten und reproduziert werden.“²² Als schulisches Hilfsmittel kommt damit auch dem Schulbuch eine sozial integrierende Funktion zu.²³ Mittels Schulbüchern

16 Ebd., 34.

17 Hall, *Ideologie, Kultur, Rassismus*, 167.

18 Vgl. Thomas Höhne et al., *Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997, Zwischenbericht*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 1999, 46.

19 Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othering*, 86.

20 Vgl. Birgit Rommelspacher, *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin: Orlanda, 1995.

21 Stephan Bundschuh, „Kritik der Bildung – Bildung als Kritik: Sechs Thesen“, in: *Überblick* 20, 4 (2014), 3-8, 4.

22 Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othering*, 105.

23 Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 80.

werden Schüler*innen in eine rassistisch geordnete Gesellschaft eingepasst. Rassistische Schulbuchinhalte sind demnach nicht einfach „fehlerhafte“ oder „falsche“ Darstellungen. Vielmehr stellen sie Wiederholungen gesellschaftlich dominanter Wissensbestände dar, die gegebene gesellschaftliche Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse absichern.

„Verbesserte“ Schulbuchinhalte als vermeintliche Lösung

Aus diskursanalytischer Sicht ist Rassismus in Schulbüchern nicht bloß zu erwarten – die Annahme, dass sich Rassismus in Lehrwerken niederschlägt ist vielmehr notwendige Vorannahme für die Untersuchung des Diskurszusammenhanges Schulbuch und Rassismus.²⁴ Es ist vergleichsweise einfach (aber deswegen nicht weniger wichtig), aufzuzeigen, inwiefern ein Schulbuch „mal wieder“ rassistische Wissensbestände reproduziert. Irgendwo finden sich notwendigerweise immer Reproduktionen. Hingegen ruft die Diskussion um Rassismus in Schulbüchern neben einer reflexartigen *weißen* Verleugnung der aufgezeigten Rassismen Reaktionen hervor, zu denen neben Überraschung und Verwunderung auch Schock und Empörung gehören. Diese Reaktionen weisen auf eine Unterschätzung der umfassenden Wirkkraft und Flexibilität von Rassismus sowie auf eine Unterschätzung der Komplexität des Gegenstandes Schulbuch hin. Bei ihnen schwingt in der Regel außerdem die Annahme mit, dass Schulbücher „richtige“ bzw. „wahre“ Inhalte abzubilden hätten, die unter anderem frei von Rassismus seien. Rassismus wird als geschlossener Gegenstand, als Ausnahme und Randerscheinung aufgefasst. Dort, wo er bedauerlicherweise – als individuelle Einstellung – auftritt, so die Annahme, kann er angeblich mit entsprechenden Gegenmaßnahmen, wie der „Verbesserung“ von Schulbüchern, überwunden werden.

Die Diskussion über die Neugestaltung von Schulbüchern birgt deshalb auch Gefahren. Diese ergeben sich aus der problematischen Annahme, dass Räume existierten, die vollkommen frei von Rassismus sein könnten und es damit auch potentiell Schulbücher gebe, die Rassismus nicht berühren. Diese Vorstellung baut auf einer vereinfachten theoretischen Sicht auf das Phänomen Rassismus und den

²⁴ Vgl. Jule Bönkost, *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*, INPUTS – Kritische Beiträge zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs Bd. 5, Trier: WVT, 2014.

Gegenstand Schulbuch auf. Sie ist Ausdruck des gesellschaftlich vorherrschenden verengten Rassismusverständnisses, das selbst eine entscheidende Wirkungsweise von Rassismus darstellt.²⁵ Vor diesem Hintergrund sind die genannten Reaktionen außerdem erwartbar. Sie sind als Beispiel für dominanzabsichernde Abwehrstrategien von Angehörigen der *weißen* von Rassismus privilegierten Mehrheitsgesellschaft beschreibbar, die auf die Konfrontation mit Kritik am Rassismus folgen. Denn die Annahmen zur Wirkweise von Rassismus (in Schulbüchern), die den Reaktionen vorausgehen, sind mit der Logik des Rassismus kompatibel. Sie verleugnen den weitreichenden Einfluss des Rassismus auf die gesellschaftliche Realität. Die unterstellten Annahmen über einen begrenzten Wirkungsbereich von Rassismus sind, mit Noah Sows Worten formuliert, „auf eine Gewissenberuhigung der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten“²⁶. Deshalb sind sie und die auf ihnen aufbauenden Argumentationen attraktiv für *weiße* Menschen und halten sich hartnäckig: Indem Schulbücher als entweder rassistisch und „falsch“ oder rassismussfrei und „richtig“ beurteilbar seien, können *weiße* Akteur*innen rund um Schulbücher einer kontinuierlichen (selbstreflexiv-)kritischen Beschäftigung mit Rassismus in Schulbüchern ausweichen. Sogar das eigene pädagogische Handeln ist als vermeintlich rassismussfrei deklarierbar. Ein persönliches Beispiel für ein solches abwehrendes *weißes* Verhalten stellt der Einwurf einer *weißen* Lehrerin nach einem Vortrag von mir zu Rassismus in Schulbüchern dar: „In meinen Schulbüchern ist das nicht so. Ich verwende gute Bücher!“ Diese Aussage ist weniger als Evaluation der eigenen Unterrichtsmaterialien zu verstehen, sondern vielmehr als Versuch der Lehrerin interpretierbar, sich selbst von Rassismus zu distanzieren. Ein solcher abwehrender Umgang *Weißer* mit Rassismus weist einen verspürten Rassismusvorwurf zurück, der Schuldgefühle auslösen kann. Hierfür macht er die Verstrickung des eigenen Handelns in rassistische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse unthematisierbar. Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft können auf Basis der Annahme, es gebe rassismussfreie Unterrichtsmaterialien, auf diese Weise eine Nicht-Auseinandersetzung mit Rassismus in Schulbüchern

25 Vgl. dazu z. B. Anne Broden, „Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien“, in: Karim Fereidooni und El Meral (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, 2017, 819-835, 819-820.

26 Noah Sow, „Offener Brief: Liebe Schüler_innen, die mich für ‚Schule ohne Rassismus‘ eingeladen haben“, 2015, http://www.noahsow.de/blog/offener-brief-liebe-schueler_innen-die-mich-fuer-schule-ohne-rassismus-eingeladen-haben/, zuletzt geprüft am 10. Januar 2020.

rechtfertigen. „Der Wunsch nach der Existenz rassismusfreier Räume“, wie Karim Fereidooni herausstellt, „kann [...] bestenfalls als Utopie und schlimmstenfalls als Hemmschuh für die konstruktive Auseinandersetzung mit rassistischem Wissen gedeutet werden“.²⁷

Die Beschäftigung mit Schulbüchern birgt auch dann Fallstricke, wenn sich das Engagement *weißer* Personen gegen rassistische Diskriminierung auf rassistische Schulbuchinhalte konzentriert. Problematisch wird es, wenn sich dieses Engagement auf ein „Entlarven“ von Rassismus in Schulbüchern beschränkt. Vor dem Hintergrund des komplexen Bedingungsgefüges von Rassismus in der Schule kann auch die Einschätzung von Rassismus in Schulbüchern als Skandal seitens *weißer* Personen schlimmstenfalls eine Reduzierung der Problemlage darstellen und als Distanzierungsmuster funktionieren, das eine kritische Auseinandersetzung mit dem umfassenden Einfluss des Rassismus auf den Schulalltag und mit eigenen rassistischen Denk- und Handlungsweisen behindert.²⁸ Denn bei einer Betrachtung von Schulbuchinhalten müssen dieser Einfluss und das eigene Handeln nicht untersucht werden. Gleichzeitig kann aber der – ein positives Selbstbild fördernde – Glaube, sich selbst mit der Problematisierung von Schulbuchinhalten „gegen Rassismus“ einzusetzen, aufrechterhalten werden. Das soll aber nicht heißen, dass eine rassismuskritische Beschäftigung mit Schulbuchinhalten aus *weißer* Perspektive nicht wichtig ist, im Gegenteil. Bestenfalls regt die Diskussion um rassistische Schulbücher eine Problematisierung von alltäglichem Rassismus in der Gesellschaft im Allgemeinen und eine kritische Beschäftigung mit seiner vielfältigen Wirkweise in der Schule im Speziellen an. Denn Schulbuchinhalte sind nicht alleine für rassistische Ausgrenzung im Schulkontext verantwortlich und die Institution Schule wiederum ist nur ein kleiner Wirkungsbereich des Rassismus in Deutschland.

27 Karim Fereidooni, *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*, Wiesbaden: Springer VS, 2016, 248.

28 Vgl. Karim Fereidooni und Mona Massumi, „Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, 40 (2015), 38-43, 42.

Das Dilemma der Unmöglichkeit rassismustreier Schulbücher

Da Unterrichtsmedien grundsätzlich in Rassismus verstrickt sind, ist es unmöglich, Schulbücher zu entwickeln, in denen sich keine Spuren des Rassismus finden lassen. Die Annahme der Verwobenheit von Schulbüchern in rassistische Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ist allerdings nicht gleichzusetzen mit der Einschätzung, dass Schulbücher rassistische Diskriminierung bedingungslos stützen. Zwar müssen Schulbuchinhalte grundsätzlich auf rassistische Wissensbestände Bezug nehmen. Diese Reproduktion kann jedoch auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Sie kann auch eine Revision bisheriger Annahmen von Selbst und Welt begünstigen und damit eine Verschiebung von Bedeutung und ein Durchbrechen bestehender Logiken des rassistischen Diskurses anregen. „Die Medien sind nicht nur eine machtvolle Quelle von Vorstellungen über ‚Rasse‘. Sie sind auch einer der Orte, an dem diese Vorstellungen artikuliert, transformiert, aus- und umgearbeitet werden“.²⁹ Hall macht hier deutlich, dass es aus einer rassismuskritischen Perspektive nicht um eine Überschreitung von Rassismus geht, sondern um eine Veränderung bisheriger handlungsleitender Selbst- und Weltbilder, auf denen Rassismus aufbaut. Ein solches Vorgehen bleibt immer widersprüchlich, denn Kritik am Rassismus als soziales (Ungleich-)Verhältnis kann nur aus den kritisierten Verhältnissen heraus erfolgen. Deshalb bedarf sie der Bereitschaft, „sich in den Widersprüchen der normativen Grundlagen von Gesellschaftskritik zu bewegen“.³⁰ Die Kritik ist also immer auch eine Annäherung an den Gegenstand, dem sie gilt.³¹ Sie ist diesem aber nicht ausgeliefert. Denn neben den Reproduktionen bewirkt sie auch transformative Effekte.

Was bedeutet das für Kritik am Rassismus in Schulbüchern? Kritik am Rassismus in Schulbüchern ist darauf angewiesen, sich auf rassistisches Wissen zu beziehen, um dieses Wissen überhaupt hinterfragen zu können. Sie bedeutet zwar notwendigerweise eine Annäherung an Rassismus, stellt diesen aber zugleich immer in seiner Selbstverständlichkeit infrage, um Anknüpfungspunkte für weitere Kritik bereitzustellen und zukünftige Veränderungen zu begünstigen. Als Ziel kann formuliert werden,

²⁹ Hall, *Ideologie, Kultur, Rassismus*, 155.

³⁰ Messerschmidt, *Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung*, 47.

³¹ Vgl. Rahel Jaeggi und Tilo Wesche, „Einführung: Was ist Kritik?“, in: dies. (Hg.), *Was ist Kritik?*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009, 7-20, 8.

in Schulbüchern vorherrschenden rassistischen Bedeutungskonstruktionen entgegenzuwirken und hierfür etablierte „Wir“/„Sie“-Unterscheidungen zu dekonstruieren, auf denen rassistische Wissensbestände aufbauen.³² Um Rassismus in Schulbüchern bloßzulegen, ist außerdem die Thematisierung der machtvollen Funktions- und Wirkungsweisen von Rassismus wesentlich. Denn auch für Schulbuchinhalte gilt: „Man muß bloßlegen, was man auseinandernehmen will“.³³ Auch dabei kommen Schulbuchtexte nicht darum herum, an Wissensbestände des rassistischen Diskurses anzuknüpfen. Bei jeder Problematisierung rassistischer Ein- und Ausschlüsse werden rassistischer Differenzen, die eigentlich hinterfragt werden sollen, auch bestätigt.³⁴ Mit der Darstellung von Menschen mit Rassismuserfahrung als von Rassismus benachteiligte rassifizierte „Andere“ und mit der Benennung *weißer* Vorherrschaft und Privilegien, auf die Rassismuskritik in Schulbüchern angewiesen ist, werden Zugehörigkeiten im Kontext von Rassismus bestätigt. Auch sie stellen Akte der Rassifizierung dar. Dieses Dilemma ist nicht aufzulösen. Denn „[d]ie vorgängige ‚Identität‘“, wie Anne Broden und Paul Mecheril es beschreiben, „wird im Akt der Re-Präsentation erst geschaffen. *Die Re-Präsentation schafft das zu Repräsentierende*“³⁵. Wird jedoch eine Bezugnahme auf Kategorisierungen verweigert, das bringt Christine Riegel im Zusammenhang mit Möglichkeitsräumen für diskriminierungskritische pädagogische Praxis auf den Punkt, „ist es kaum möglich, strukturell verankerte Ungleichheitsverhältnisse und ungleiche Bildungs- und Teilhabechancen aufzuzeigen“.³⁶ Ein Auslassen der Thematisierung von Differenz sei entsprechend keine Alternative. Es führe „zur Vernachlässigung ungleicher materieller und nicht nur konstruierter (Bildungs-)Voraussetzungen“.³⁷ Das skizzierte Dilemma stellt die pädagogische Praxis und die Konzeption von Schulbuchinhalten vor die Herausforderung, sich so auf rassistischer Differenzen zu beziehen, dass ihre machtvollen Effekte zugleich geschmälert werden. Wie Broden herausstellt, liegt die Herausforderung dann darin, „ein feines Gespür dafür zu entwickeln, wann Differenzlinien relevant sind und

32 Vgl. Broden, *Rassismuskritische Bildungsarbeit*, 831.

33 Hall, *Ideologie, Kritik, Rassismus*, 168.

34 Vgl. Anne Broden und Paul Mecheril, „Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung“, in: dies. (Hg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken in der Migrationsgesellschaft*, Düsseldorf: IDA-NRW, 2007, 7-28.

35 Ebd., 12, Herv. i. O.

36 Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othering*, 112.

37 Ebd.

thematisiert werden müssen, und wann sie irrelevant sind, ihre Thematisierung zu einer Erzeugung der *Anderen* als *Andere* führen würde“.³⁸ Das unterscheiden zu können, setzt ein differenziertes Verstehen der Machtwirkungen von Rassismus voraus.

Mit Jaeggi und Wesche kann bezogen auf Kritik am Rassismus in Schulbüchern festgestellt werden, „wie voraussetzungsreich die Praxis der Kritik ist und wie wenig selbstverständlich es ist, *dass* und *wie* das kritische Unternehmen funktioniert.“³⁹ Kritik am Rassismus in Schulbüchern stellt kein evaluierendes Urteil eines durchschaubaren Gegenstandes dar, zu dem sich Schulbuchautor*innen, Lehrende, Schulbücher oder Schüler*innen unabhängig verhalten können. Sie zielt auf die Förderung rassismuskritischer Bildungsprozesse der Schüler*innen ab, die selbst in Rassismus verstrickt sind. Rassismuskritik im Bildungsmedium Schulbuch dient der Förderung von Analysekompetenz der adressierten Schüler*innen mit dem Ziel des besseren Verstehens des systematischen Funktionierens von Rassismus als komplexes soziales Konstrukt. Auch für Schulbuchinhalte kann festgehalten werden:

„Rassismuskritik“ heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismus vermittelt sind und Rassismen stärken.⁴⁰

Auf diese Weise, im Rahmen eines „involvierten Bildungsprozesses“⁴¹, können eigene unhinterfragte rassistische Vorannahmen potentiell bewusst gemacht werden.⁴² Hierfür werden eigene Selbst- und Weltbilder sowie Handlungsmuster mit dem behandelten Gegenstand Rassismus in Beziehung zueinander gesetzt. Rassismuskritik, wie Astrid Messerschmidt erklärt, gewinnt

Attraktivität gerade aus der Bereitschaft heraus, die eigene Position immer wieder auf ihre inneren rassistischen Beziehungen hin zu hinterfragen und nicht allzu sicher zu sein, auf der richtigen Seite zu stehen. Denn diese Überzeugung würde von rassismusfreien Räumen ausgehen und sich anmaßen, diese selbst hergestellt zu haben.⁴³

38 Broden, *Rassismuskritische Bildungsarbeit*, 828, Herv. i. O.

39 Jaeggi und Wesche, *Einführung: Was ist Kritik?*, 8, Herv. i. O.

40 Paul Mecheril und Claus Melter, „Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus“, in: Paul Mecheril et al. (Hg.), *BACHELOR / MASTER: Migrationspädagogik*, Weinheim / Basel: Beltz, 2010, 150-178, 172.

41 Astrid Messerschmidt, *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2009, 10.

42 Vgl. Hall, *Ideologie, Kultur, Rassismus*, 156.

43 Messerschmidt, *Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung*, 50.

Zu den Voraussetzungen für Rassismuskritik rechne ich mit Messerschmidt nicht Selbstsicherheit, sondern eine kontinuierliche verunsichernde Reflexion, auf der das eigene Handeln aufbaut.⁴⁴ Sie lässt rassismuskritische Bemühungen nicht weniger wirkungsvoll werden. Die verunsichernde Reflexion im Zusammenhang mit der Anerkennung der eigenen Verstrickung ist vielmehr Bedingung dafür, im Rahmen der eigenen „involvierten Rassismuskritik“⁴⁵ möglichst wenig Rassismus zu reproduzieren.⁴⁶ Was das im Konkreten für rassismuskritische Bildungsprozesse von Schüler*innen bedeutet, fällt durchaus verschieden aus.

Das Verhältnis zum Rassismus der Schüler*innen gestaltet sich entlang des jeweiligen Involviertseins in rassistische Verhältnisse unterschiedlich. Die jeweilige Betroffenheit von Rassismus – ob durch Rassismus privilegiert oder benachteiligt – beeinflusst die eingenommene Sicht auf und Wahrnehmung von rassistischer Diskriminierung. Sie bestimmt die verfügbaren Möglichkeiten, gegen Rassismus vorzugehen und die mit diesem Vorgehen jeweils verbundenen Herausforderungen und Grenzen.⁴⁷ Deshalb hält rassismuskritisches Lernen für Schüler*innen in Abhängigkeit von sozialer Positionierung in Bezug auf Rassismus unweigerlich auch unterschiedliche Herausforderungen bereit. Davon leitet sich wiederum die Notwendigkeit einer positionierungssensiblen Vorgehensweise bei der Gestaltung eines rassismuskritischen Schulunterrichts ab. Bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die rassismuskritische Bildungsprozesse stützen sollen, sind die Materialien so aufzubereiten, dass sie den durchaus unterschiedlichen, vielfältigen Bedürfnissen von Lernenden mit bzw. ohne Rassismuserfahrung gleichermaßen gerecht werden. Hierfür gilt es wiederum zunächst einmal zu klären, worin diese Bedürfnisse liegen. Dafür halte ich eine Auseinandersetzung mit folgenden Fragen für lohnenswert:

- Welche Lehrziele eines rassismuskritischen Unterrichts können für Schüler*innen mit Rassismuserfahrung gedacht werden?
- Welche Lehrziele eines rassismuskritischen Unterrichts können für Schüler*innen ohne Rassismuserfahrung gedacht werden?

44 Vgl. ebd., 48-49.

45 Ebd., 39, 50.

46 Vgl. Mecheril und Melter, *Gewöhnliche Unterscheidungen*, 172.

47 Vgl. Messerschmidt, *Weltbilder und Selbstbilder*, 10.

- Wie müssen Unterrichtsmaterialien gestaltet sein, um rassismuskritische Bildungsprozesse von Schüler*innen mit Rassismuserfahrung fördern zu können?
- Welche Voraussetzungen müssen Unterrichtsmaterialien erfüllen, um *weiße* Schüler*innen beim rassismuskritischen Lernen unterstützen zu können?

Neben einer Auseinandersetzung mit diesen Fragen halte ich für wesentlich, bei der Unterrichts- und Schulbuchgestaltung die spezifischen Potentiale und Möglichkeitsräume aufzugreifen, die die verschiedenen Klassenstufen und Schulfächer für die Kritik an rassistischen Verhältnissen im Schulunterricht bzw. in Schulbüchern mit sich bringen. Hier kann lediglich darauf verwiesen werden, dass sich, um diese Möglichkeiten ausschöpfen zu können, eine Vielzahl weiterer Fragen auftut, deren Klärung die Entwicklung rassismuskritischer Unterrichtsmaterialien leiten kann und muss. Angemerkt sei in diesem Zusammenhang allerdings, dass die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus in Schulbüchern nicht an bestimmte Inhalte gebunden ist. Das schließt nicht aus, dass es Themenbereiche gibt, die sich evtl. besser anbieten und als relevanter erachtet werden können als andere (z. B. Rassismus, Diskriminierung, Geschichte der Nationalstaatenbildung, europäischer Kolonialismus, Rolle der Wissenschaft als Legitimierungsgrundlage von Rassismus, Migration, Sprache).⁴⁸ Rassismuskritik in Schulbüchern ist aber keine Abfolge von Themen und jeder für Rassismuskritik als relevant eingeschätzte Themenbereich kann auch so aufgegriffen werden, dass mit ihm unnötig rassistisches Gedankengut reproduziert wird. Entscheidend ist vielmehr eine bei der Behandlung der Themen grundsätzlich eingenommene Perspektive, aus der heraus rassismusrelevante Differenzmarkierungen entnaturalisiert, Wirkweisen des Rassismus nachgezeichnet und individuelle bzw. persönliche Denk- und Handlungsweisen und Strukturelles (d. h. *weiße* Vorherrschaft, systemimmanente Privilegierung und Unterdrückung und ungleiche Zugänge zu Ressourcen) in Beziehung zueinander gebracht werden.

Weil es unumgänglich ist, dass Schulbücher rassistische Wissensbestände enthalten, kann es im Hinblick auf die Entwicklung von Schulbuchinhalten schließlich nicht das Ziel sein, diese rassismusfrei zu gestalten. Weil absehbar ist, dass selbst kritische Schulbücher an rassistische Wissensbestände anknüpfen müssen, kann als Ziel für den

48 Vgl. Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden, *Rassismuskritischer Leitfaden*, 25-39; Broden, *Rassismuskritische Bildungsarbeit*, 831.

rassismuskritischen Umgang mit Schulbuchinhalten vielmehr formuliert werden, die Inhalte von Schulbüchern auf Dauer zu problematisieren und kritisch zu reflektieren. Weil Kritik am Rassismus in rassistische Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist, schlägt Claudia Machold für Rassismus kritisierende Pädagogik eine einzuübende (rassismus-)kritische Haltung vor.⁴⁹ Diese ist auch auf Schulbuchinhalte zu beziehen. Sie gilt es kontinuierlich daraufhin kritisch zu untersuchen, ob sie rassistische Wissensbestände aktualisieren, die für die Kritik am Rassismus nicht notwendig und damit verzichtbar sind.⁵⁰

Rassismuskritische Schulbücher allein sind nicht die Lösung

Rassistische Lerninhalte in Lehr- und Lernmaterialien rassismuskritisch zu überarbeiten, ist lediglich eine mögliche Maßnahme, um gegen aktuellen Rassismus in der Schule vorzugehen. Rassismuskritische pädagogische Intervention erschöpft sich aber nicht in der Revision von Unterrichtsmaterialien. Vielmehr ist der Überarbeitung von Bildungsmedien aufgrund der komplexen Wirkweise des Rassismus im Kontext Schule ein begrenzter Stellenwert für Rassismuskritik in dieser institutionellen Bildungseinrichtung zuzuschreiben.

Rassismus im Kontext Schule ist nicht monokausal zu erklären. Er schlägt sich auf unterschiedlichen Ebenen nieder. Neben den Lernangeboten in Unterrichtsmaterialien und dem Handeln von Pädagog*innen gehören dazu beispielsweise tradierte Regelungen, Gewohnheiten, Routinen und organisatorische Strukturen der Schule.⁵¹ Auch hier wirken vorherrschende Ungleichheits- und Machtverhältnisse des Rassismus, indem sie rassistische Subjektivierungseffekte bedingen. Der Begriff „rassistische Subjektivierungsprozesse“ beschreibt Prozesse, die das Subjekt überhaupt erst als rassifiziert hervorbringen.⁵² Mit ihnen wird ein gesellschaftlich geteiltes und auf

49 Machold, *(Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen*.

50 Vgl. Broden und Mecheril, *Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen*, 23; Mecheril und Melter, *Gewöhnliche Unterscheidungen*, 172.

51 Vgl. Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen: Leske und Budrich, 2002.

52 Vgl. Maureen Maisha Eggers, „Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland“, in: Maureen Maisha Eggers et al. (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast, 2005, 56-72; Michael Omi und Howard Winant, „Racial Formations“, in: Charles A. Gallagher (Hg.), *Rethinking the color line. Readings in race and ethnicity*, 3. Aufl., New York: McGraw Hill, 2007, 21-29.

Differenzkonstruktionen aufbauendes Wissen zu dem vermeintlichen höher- bzw. minderwertigen „Wesen“ der Mitglieder der Gruppen „Wir“ und „die Anderen“ (re-)produziert. Auf diese Weise wird *Weiß*-Sein als etablierte unmarkierte gesellschaftliche Normalität entworfen. Im Rahmen der Bildungsprozesse, die rassistische Subjektivierungsprozesse bedingen,⁵³ lernen *weiße* Menschen, sich als „normal“ und als außerhalb des Rassismus situiert zu begreifen und ihre Privilegien in der Gesellschaft abzusichern – wodurch sie überhaupt erst *weiß* werden.⁵⁴ Gleichzeitig werden Schwarze Menschen und *People of Color* als von der *weißen* Normalität abweichende und ständig sichtbare rassifizierte „Andere“ hervorgebracht. Sie lernen wiederum, sich als abweichend zu begreifen, mit weitreichenden negativen Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden⁵⁵ bzw. Lernmotivation und Lernleistung in der Schule.⁵⁶

Bei der Frage des Wirkens von Rassismus im Rahmen von Bildungsprozessen in der Schule gerät damit die Vielzahl der Bedingungsfaktoren, die individuelle Bildungsprozesse in diesem Raum direkt und indirekt beeinflussen,⁵⁷ in den Blick. Zu den hier relevanten Faktoren gehören die Bildungspolitik, das Curriculum, Lehr- und Lernmittel, Lehrer*innen und anderes pädagogisches Fachpersonal, die Schüler*innenschaft, Unterrichtspraktiken und Lehrmethoden sowie Eltern und Familie, die Lehrer*innenaus-, Fort- und Weiterbildung und die Peergruppe der Schüler*innen. Diese Faktoren wirken auf komplexe Weise zusammen auf schulische Bildungsprozesse ein. Gemeinsam verhandeln sie auch, welche rassismusrelevanten Subjektpositionen Schüler*innen in der Schule als Bildungsangebote gemacht werden. Wenn die

53 Vgl. Anne Broden und Paul Mecheril, „Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen“, in: dies. (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* Bielefeld: transcript, 2010, 7-23.

54 Vgl. Eske Wollrad, „Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit“, in: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, 2010, 141-162.

55 Vgl. Frantz Fanon, *Black skin, white masks*, New York: Grove, 1986.

56 Vgl. Astride Velho, „(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft“, in: Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, 2010, 113-137; Nkechi Madubuko, *Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen*, Münster: Unrast, 2016, 36.

57 Vgl. Manfred Prenzel, „Zur Situation der empirischen Bildungsforschung“, in: Heinz Mandl und Birgitta Kopp (Hg.), *Impulse für die Bildungsforschung: Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*, Berlin: Akademie, 2005, 7-21; Rolf Becker und Alexander Schulze (Hg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Funktionsweise und die Mechanismen von Rassismus angemessen verstanden werden sollen sowie in dieses Funktionieren verändernd und mit langfristigen Effekten eingegriffen werden soll, dann darf das Zusammenspiel der unterschiedlichen Wirkebenen des Rassismus in der Schule nicht aus dem Blickfeld geraten.⁵⁸

Aufgrund der vielfältigen Wirkweise von Rassismus in der Schule garantiert Kritik am Rassismus in Unterrichtsmaterialien keinen rassismuskritischen Schulunterricht. Die Kritik in Bildungsmedien kann durch Rassismusreproduktionen auf den anderen Wirkebenen des Rassismus in der Schule erschwert oder sogar verunmöglicht werden. „Insbesondere lehrplanstrukturelle und inhaltliche sowie didaktische und methodische Maßnahmen“, so Klaus Hurrelmann und Birgit Holler, „verlieren ihre Wirkung, wenn sie nicht dauerhaft und umfassend durch das gesamte Arrangement der schulischen Unterrichts- und Lernorganisation und der Lehrer-Schüler-Interaktion ‚abgestützt‘ werden.“⁵⁹ Auch Rassismuskritik in Schulbüchern kann an Wirkkraft einbüßen, wenn sie nicht durch ihren Kontext gestützt wird. Zum Beispiel nehmen auch Lehrer*innen mit ihrem Handeln rassifizierende Otheringprozesse vor,⁶⁰ die die Erfahrungen *weißer* Schüler*innen normalisieren und Schüler*innen mit Rassismuserfahrungen ein vermeintliches „Anders-Sein“ zuschreiben. Eine solche Reproduktion rassistischer Ausschlüsse im Klassenraum ist kaum verwunderlich. Pädagog*innen sind bis heute kaum für die Durchführung eines rassismuskritischen Schulunterrichts vorbereitet. Eine rassismuskritische Perspektive wird nicht nur in der Lehrer*innenausbildung weitgehend ausgeklammert,⁶¹ sondern auch im etablierten Fort- und Weiterbildungssektor vernachlässigt. Auch deshalb ist es wenig erstaunlich, dass *weißen* Pädagog*innen der alltägliche Rassismus in der Schule oft nicht bewusst ist. Aufgrund des fehlenden eigenen Erlebens rassistischer Ausgrenzung und eines verkürzten Rassismusverständnisses werden rassistische Diskriminierungen meist nicht als solche wahrgenommen und durch das eigene Handeln verursacht.⁶² Die Ergebnisse der Studie

58 Schließlich sind nicht nur Schüler*innen in der Schule mit Rassismus konfrontiert, sondern auch das pädagogische Personal, wie z. B. Fereidoonis Untersuchung der Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen of Color in der Schule von 2016 aufzeigt.

59 Klaus Hurrelmann und Birgit Holler, „Pädagogische Intervention“, in: Georg Hörmann und Frank Nestmann (Hg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1988, 81-92, 86.

60 Vgl. Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othering*.

61 Vgl. Fereidooni und Massumi, *Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 40.

62 Vgl. z. B. Catrin Ehlen, „Nee, nee, also hier bei uns nicht“. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender“, in: Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*.

IMAFREDU (*Image of Africa in Education*) deuten an, dass es seitens weißer Lehrender an Wissen um die Verfasstheit von Rassismus als institutionell und strukturell fehlt.⁶³ Hinzu komme eine Vermeidung des Themas Rassismus und eine sogenannte farbenblinde Haltung, aus der heraus alle Menschen als gleich betrachtet werden. Chancenungleichheit aufgrund von Rassismus werde damit negiert.⁶⁴ Es stellt sich dann die Frage, ob weiße Pädagog*innen Kritik am Rassismus in Schulbüchern überhaupt „lesen“ bzw. angemessen in den Unterricht einfließen lassen können.

Die fehlende rassismuskritische Handlungskompetenz von Lehrer*innen ist fatal, denn als Schlüsselakteur*innen des schulischen Geschehens bestimmen Lehrer*innen wesentlich mit, wie Rassismus in der Schule als Bildungsgegenstand aufgegriffen und als soziales Phänomen verhandelt wird. Lehrer*innen stellen nicht nur die zentrale Einflussgröße für den Bildungserfolg der Schüler*innen dar,⁶⁵ sondern sind als zentraler Einflussfaktor auf das Unterrichtsgeschehen auch maßgeblich an den Aushandlungsprozessen rassifizierter Subjektpositionen in der Schule beteiligt.⁶⁶ Sie bestimmen wesentlich mit, wie Schüler*innen in der Schule als rassifizierte Subjekte angerufen werden – auch mithilfe von Schulbüchern. Selbst Materialien, die Rassismus hinterfragen, können von Lehrkräften im Schulunterricht so verwendet werden, dass unter Rückgriff auf sie problematische Ein- und Ausschlüsse reproduziert werden. Mehr noch: Aufgrund der mangelhaften rassismuskritischen Handlungskompetenz von Lehrer*innen ist ein solcher Umgang mit Schulbüchern im Schulunterricht seitens der Lehrkräfte wahrscheinlich.

Schließlich gilt wie für Schulbücher auch für pädagogisches Handeln: Bildungsarbeit ist grundsätzlich in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingelassen und kann sich niemals vollständig von Rassismus distanzieren. Selbst eine Bildungspraxis, die die vorherrschenden sozialen Ungleichheitsverhältnisse kritisch hinterfragt, ist in genau diese Verhältnisse involviert.⁶⁷ Pädagogisches Handeln in der Schule ist

Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis, Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 2015, 148-159; Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othering*.

63 Vgl. Ehlen, *Das Rassismusverständnis weißer Lehrender*.

64 Vgl. ebd.

65 Vgl. John A. C. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York: Routledge, 2009.

66 Vgl. Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, „Vorwort“, in: dies. (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, 2011, 9-12.

67 Vgl. Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othering*.

Rassismus aber auch nicht ausgeliefert. In ihrer Analyse von Prozessen der sozialen Konstruktion von „Anderen“ in Handlungen von pädagogisch Professionellen in den Bildungskontexten Schule und Jugendarbeit untersucht Riegel neben den Prozessen der Reproduktion die bestehenden Möglichkeiten für Veränderungen, die Pädagog*innen bei ihrem „Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen“ hätten.⁶⁸ Sie stellt widerständiges pädagogisches Handeln ausdrücklich als potentiell möglich heraus. Diese Option fundiert Riegel unter Rückgriff auf erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Bildung als Transformation des Welt-Selbst-Verhältnisses (Kokemohr, Koller, Marotzki) sowie mit Bezug auf subjektwissenschaftliche Ansätze zu Lernen und Lehren (Haug, Holzkamp) theoretisch.⁶⁹ Die Möglichkeiten sieht sie im Lernen und in der Bildung der Professionellen: Veränderungen dominanter sozialer Praxen sowie die Transformation eigener Denk- und Handlungsweisen im Hinblick auf hegemoniale Verhältnisse seitens der Pädagog*innen könnten eine Verschiebung vorherrschender Verhältnisse bewirken.⁷⁰ „So zielt Bildung in Bezug auf pädagogisches Handeln im Horizont von Differenz und Ungleichheit und angesichts von Othering sowohl auf *veränderndes* als auch *verändertes* Denken und Handeln ab.“⁷¹ Um der Thematik Rassismus in der eigenen Bildungspraxis kritisch zu begegnen, müssen sich pädagogische Fachkräfte demnach selbst zum Thema Rassismus und Bildungspraxis bilden und sich theoretisches Wissen hierzu aneignen.⁷² Im Rahmen rassismuskritischer Bildungsarbeit werden Lehrende zu Lernenden, denn auch sie sind mit ihrem Denken und Handeln in Rassismus involviert und können sich der Aspekte Rassismus und Rassismuskritik niemals vollkommen sicher sein.⁷³

Eine Erweiterung der Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie die verunsichernde (Selbst-)Reflexion im Sinne rassismuskritischer Bildungsprozesse von Pädagog*innen vorausgesetzt, kann mithilfe von Schulbüchern im Schulunterricht rassistische Diskriminierung hinterfragt werden. Dies ist selbst dann möglich, wenn die Materialien problematische Inhalte aufweisen. Schulbuchinhalte können auch gemeinsam mit Schüler*innen kritisch betrachtet werden, auch wenn dies durch die verbreitete

68 Ebd.

69 Vgl. ebd., 115-128.

70 Vgl. ebd., 128-129, 131-133.

71 Ebd., 133, Herv. i. O.

72 Vgl. Broden, *Rassismuskritische Bildungsarbeit*, 819.

73 Vgl. Messerschmidt, *Weltbilder und Selbstbilder*, 9-10.

Annahme, dass Schulbücher vermeintlich „wahres“ Wissen enthalten, erschwert wird und bisher selten passiert.⁷⁴ Beispielsweise fordert das vom Welthaus Bielefeld herausgegebene Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte für die Sekundarstufe II „Koloniale Kontinuitäten II“ die Schüler*innen auf, als Hausaufgabe die eigenen Schulbücher auf die Darstellung afrikanischer Länder und auf dem afrikanischen Kontinent lebender Menschen hin zu untersuchen.⁷⁵ Dabei wird bereits von fragwürdigen Inhalten ausgegangen: Die Lernenden sollen erforschen, aus welcher Perspektive erzählt wird und Vorschläge „zu einer ausgewogeneren Darstellung“⁷⁶ formulieren. In einer Aufgabenstellung eines Methodenvorschlages für rassismuskritisches historisches Lernen zum Thema „Deutsch-Ostafrika“ von Meike Paula Berg heißt es ähnlich: „Das Geschichtsbuch eurer Klasse soll einer grundsätzlichen Überarbeitung unterzogen werden und inhaltliche Mängel darin sollen behoben werden“.⁷⁷ Die Schüler*innen sollen hier einen Brief an einen Schulbuchverlag schreiben, in dem sie ihre „Kritik an dem Schulbuch mit Bezug zum Thema ‚Kolonialismus‘“ erläutern und im Anschluss daran Vorschläge unterbreiten, „wie das Thema um eine gesellschaftsgeschichtliche Perspektive erweitert werden kann“.⁷⁸ Auch hier werden problematische Schulbuchinhalte vorausgesetzt. Die Aufgabenstellung legt allerdings nahe, dass mit dem Einbezug einer bestimmten Behandlung des Themas „inhaltliche Mängel behebbar“ seien und verfällt damit einem verkürzten, problematischen Richtig-Falsch-Denken.

Zusammenfassung und Fazit

Weil Rassismus in der Gesellschaft strukturell tief verankert ist, ist nicht anzunehmen, dass er schnell überwunden werden kann und Schulbücher in naher Zukunft

74 Vgl. Felicitas Macgilchrist, „Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist“, in: Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 2015, 98-108, 102.

75 *Koloniale Kontinuitäten II. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 10–12)*, Welthaus Bielefeld e.V., Bielefeld, 2014.

76 Ebd., 8.

77 Meike Paula Berg, „Ein Schritt nach vorn im Geschichtsunterricht. Ein Methodenvorschlag zum Thema ‚Deutsch-Ostafrika‘“, in: Christina Brüning et al. (Hg.), *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, 212-225, 225.

78 Ebd.

vollkommen rassistischnfrei gestaltet werden können. Aktuelle Schulbücher weisen problematische Inhalte auf, die es zu revidieren gilt, wenn Schulbücher die Menschenrechte der Schüler*innen wahren und auf die Förderung der rassistischnkritischen Handlungsfähigkeit der Schüler*innen abzielen sollen. Der diagnostizierte „Mangel“ des Rassismus in Schulbüchern ist jedoch nicht zu „beheben“, indem die mangelhaften Inhalte mit vermeintlich „richtigen“ nicht-rassistischen Inhalten ausgetauscht werden. Auch überarbeitete bzw. neue Schulbücher können sich Rassismus nicht vollkommen entziehen. Schulbücher sind im Hinblick auf Rassismus also niemals widerspruchsfrei und unproblematisch. Deshalb kann die Vermeidung von Rassismus in Bildungsmaterialien nicht das Ziel sein. Vielmehr ist eine dauerhafte kritische Betrachtung von Schulbüchern im Hinblick auf Rassismus notwendig.

Die größte Herausforderung eines rassistischnkritischen Lernens mithilfe von Schulbüchern stellt die außerschulische Lebensumwelt dar. Gemeint ist die Verwobenheit der verschiedenen sozialen Akteur*innen rund um Schulbücher in durch Rassismus geprägte Lebensbedingungen. Auch Lehrer*innen können sich Rassismus nicht entziehen, selbst wenn sie sich gegen ihn positionieren. Von ihnen hängt auch ab, ob ein Schulbuch überhaupt in den Schulunterricht einbezogen wird und wie welche Materialien verwendet werden. Rassismuskritik im Schulbuch kann Rassismus in der Schule deshalb alleine kaum etwas entgegensetzen. Vielmehr müssen die unterschiedlichen Wirkebenen des Rassismus in der Schule im Hinblick auf ihr Zusammenspiel in den Blick genommen werden, um Rassismus in der Schule besser verstehen und gegen diesen vorgehen zu können.

In der eingenommenen Forschungsperspektive geht die Kritik an rassistischen Schulbuchinhalten weit über das Medium Schulbuch hinaus und schließt eine Kritik am Rassismus im Kontext Schule ein, um wiederum Kritik am gesamtgesellschaftlichen Phänomen Rassismus zu üben. Paradoxerweise bietet sich gerade das Schulbuch an, um Rassismus als in der gesamten deutschen Gesellschaft bedeutsames Konstrukt entgegenzuwirken. Eine rassistischnkritische Schulbuchdidaktik verspricht keine schnellen Lösungen, denn ihre Wirkung ist nicht an einfache Kausalzusammenhänge gebunden. Sie ist jedoch, und das gerade wegen ihrer Kleinformatigkeit, als gewinnbringend einzuschätzen, denn sie bietet greifbare Handlungsansätze.

Gerade weil Rassismus allumfassend und regelhaft ist und überindividuell rekonstruiert wird, müssen rassismuskritische Lernumwelten intentional eingerichtet werden. Dies rückt den staatlichen Schulunterricht als Ort intentionalen 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 in der Schule leisten kann. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass Kritik am Rassismus in Schulbüchern insbesondere auch durch die Handlungen der Lehrpersonen kontextuell gestützt wird. Wenn eine rassismuskritische Gestaltung von Lehrwerken dazu anregen soll, Wissensbestände des Rassismus in der Schule zu hinterfragen, müssen Lehrpersonen wissen, wie sie diese Kritik dekodieren und ihr Gehör verschaffen können. Ein rassismuskritischer Schulunterricht verlangt deshalb neben einer Überarbeitung von Schulbüchern insbesondere die Förderung rassismuskritischer Handlungskompetenzen der Lehrer*innen – und das letztendlich nicht nur, um Rassismuskritik in Schulbüchern Geltung zu verschaffen, sondern den Unterricht auch darüber hinaus und grundsätzlich rassismuskritisch zu gestalten.

Literatur

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

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.). *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Berlin, 2015.

Becker, Rolf und Alexander Schulze (Hg.). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*, Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Berg, Meike Paula. „Ein Schritt nach vorn im Geschichtsunterricht. Ein Methodenvorschlag zum Thema ‚Deutsch-Ostafrika‘“, in: *Historisches Lernen als*

- Rassismuskritik*, Christina Brüning et al. (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, 212-225.
- Bönkost, Jule. *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. INPUTS – Kritische Beiträge zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs Bd. 5, Trier: WVT, 2014.
- Broden, Anne. „Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien“, in: *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Karim Fereidooni und Meral El (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2017, 819-835.
- Broden, Anne und Paul Mecheril. „Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung“, in: *Re-Präsentationen. Dynamiken in der Migrationsgesellschaft*, dies. (Hg.), Düsseldorf: IDA-NRW, 2007, 7-28.
- . „Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen“, in: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, dies. (Hg.), Bielefeld: transcript. 2010, 7-23.
- Bundschuh, Stephan. „Kritik der Bildung – Bildung als Kritik: Sechs Thesen“, in: *Überblick* 20, 4 (2014), 3-8.
- Eggers, Maureen Maisha. „Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland“, in: *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Maureen Maisha Eggers et al. (Hg.), Münster: Unrast, 2005, 56-72.
- Ehlen, Catrin. „‘Nee, nee, also hier bei uns nicht‘. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender“, in: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 2015, 148-159.
- Elverich, Gabi und Karin Reindlmeier. „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion“, in: *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Gabi Elverich et al. (Hg.), 2. Aufl., Münster: Unrast, 2009, 27-62.
- Fanon, Frantz. *Black skin, white masks*, New York: Grove, 1986.
- Fereidooni, Karim. *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*, Wiesbaden: Springer VS, 2016.

- Fereidooni, Karim und Mona Massumi. „Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, 40 (2015), 38-43.
- Gomolla, Mechtild und Frank-Olaf Radtke. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen: Leske und Budrich, 2002.
- glokal e.V. (Hg.). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine Postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*, 2003. www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/, zuletzt geprüft am 9. Januar 2020.
- Hall, Stuart. *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*, Hamburg: Argument, 1989.
- Hattie, John A. C. *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York: Routledge, 2009.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2003.
- Höhne, Thomas et al. *Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Zwischenbericht*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 1999.
- Hurrelmann, Klaus und Birgit Holler. „Pädagogische Intervention“, in: *Handbuch der psychosozialen Intervention*, Hörmann, Georg und Frank Nestmann (Hg.), Opladen: Westdeutscher Verlag, 1988, 81-92.
- Jaeggi, Rahel und Tilo Wesche. „Einführung: Was ist Kritik?“, in: *Was ist Kritik?*, dies. (Hg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009, 7-20.
- Kalpaka, Annita. „Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren“, in: *Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hg.), 2. Aufl., Schwalbach: Wochenschau, 2011, 25-40.
- Macgilchrist, Felicitas. „Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist“, in: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische*

- Praxis*, Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), Weinheim / Basel: Beltz Juventa, 2015, 98-108.
- Machold, Claudia. „(Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen: Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive“, in: *Rassismuskritik Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Wiebke Scharathow und Rudolf Leiprecht (Hg.), 2. Aufl., Schwalbach: Wochenschau, 2011, 379-396.
- Madubuko, Nkechi. *Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen*, Münster: Unrast, 2016.
- Marmer, Elina. „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern“, in: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, 2 (2013), 25-31.
- Mecheril, Paul und Claus Melter. „Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus“, in: *BACHELOR / MASTER: Migrationspädagogik*, Paul Mecheril et al. (Hg.), Weinheim / Basel: Beltz, 2010, 150-178.
- Messerschmidt, Astrid. *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2009.
- Messerschmidt, Astrid. „Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung“, in: *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*, Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), Bielefeld: transcript, 2014, 37-52.
- NeRaS – Netzwerk Rassismus an Schulen. *Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Afrikabild in Schulbüchern*, 2013, <http://isdonline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schonigh-winklers-gmbh/>, zuletzt geprüft am 17. Juli 2020.
- Omi, Michael und Howard Winant. „Racial Formations“, in: *Rethinking the color line. Readings in race and ethnicity*, Charles A. Gallagher (Hg.), 3. Aufl., New York: McGraw Hill, 2007, 21-29.

- Özoğuz, Aydan. Vorwort, in: *Schulbuchstudie Migration und Integration*, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), Berlin, 2015, 4-5.
- Prenzel, Manfred. „Zur Situation der empirischen Bildungsforschung“, in: *Impulse für die Bildungsforschung: Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*, Heinz Mandl und Birgitta Kopp (Hg.), Berlin: Akademie, 2005, 7-21.
- „Rassismus-Vorwürfe gegen Schulbuch“, *Süddeutsche Zeitung* vom 6. Dezember 2013, www.sz.de/1.183497, zuletzt geprüft am 10. Januar 2020.
- Riegel, Christine. *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld: transcript, 2016.
- Rommelspacher, Birgit. *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin: Orlanda, 1995.
- Sow, Noah. „Offener Brief: Liebe Schüler_innen, die mich für ‚Schule ohne Rassismus‘ eingeladen haben“, 2015, http://www.noahsow.de/blog/offener-brief-liebe-schueler_innen-die-mich-fuer-schule-ohne-rassismus-eingeladen-haben/, zuletzt geprüft am 10. Januar 2020.
- Terhart, Ewald, Hedda Bennewitz und Martin Rothland „Vorwort“, in: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, dies. (Hg.), Münster: Waxmann, 2011, 9-12.
- Velho, Astride. „(Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft“, in: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), Bielefeld: transcript, 2010, 113-137.
- Koloniale Kontinuitäten II. Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte (Klasse 10–12)*, Welthaus Bielefeld e.V., Bielefeld, 2014.
- Wollrad, Eske. „Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit“, in: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Anne Broden und Paul Mecheril (Hg.), Bielefeld: transcript, 2010, 141-162.

Die Autorin

Dr. Jule Bönkost, Kulturwissenschaftlerin und Amerikanistin, ist Mitgründerin des Instituts für diskriminierungsfreie Bildung (IDB) und leitet das von ihr initiierte Projekt „Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht“.

Kontakt: boenkost@diskriminierungsfreie-bildung.de