

Eckert.Working Papers 2014/2

Florian Grawan

**Impliziter Rassismus und kulturelle
Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und
objektivhermeneutische Rekonstruktion**

Grawan, Floian. „Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion.“ *Eckert. Working Papers* 2014/2. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00165>.

edumeres.net

Inhaltsverzeichnis

1	Implizite Rassismen im Schulbuch?	3
2	Die Verortung der Schulbuchforschung	4
2.1	Das Schulbuch als Gegenstand und dessen Verortung in der Erziehungswissenschaft	6
2.2	Schule und Schulbücher - Funktionen und kulturelle Hegemonie.....	8
3	Eine Typologie impliziter Rassismen im Schulbuch	14
3.1	Theorien für die Bildung einer anwendbaren Rassismustheorie.....	20
3.2	Hegemonietheorie und die Perspektive der Critical Whiteness Studies.....	24
3.3	Theoriekonstrukt (1) Implizite Rassismen.....	27
3.4	Theoriekonstrukt (2) Implizite Rassismen im Feld der Schule.....	29
4	Empirischer Teil: Zulassung und lehrplantheoretische Verortung der Schulbücher als Grundlage der Fallauswahl.....	32
5	Rassismuskritische Analyse.....	33
5.1	Anstöße 10 ein Sozialkundebuch für den gymnasialen Unterricht.....	35
6	Rekonstruktion.....	41
6.1	Horizonte 10 - ein Geschichtsbuch für den gymnasialen Unterricht.....	42
6.2	Fallbestimmung, Interaktionseinbettung und methodische Bemerkungen.....	43
6.3	‘Zusammengepfercht in einem portugiesischen Kastenwagen...‘ - Rekonstruktion und Fallstrukturhypothese.....	44
7	Diskussion: Implizite Rassismen im Schulbuch.....	59
	Literaturverzeichnis.....	63
	Abbildungsverzeichnis.....	68

1 Implizite Rassismen im Schulbuch?

Der Artikel 3 des Grundgesetzes besagt, dass "*niemand [...] wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, [...] seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden*" (Deutscher Bundestag 2012) darf. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich zu behandeln. Aber welche Rückschlüsse auf die Wirklichkeit liefert diese gesetzliche Grundlage?

Obwohl Rassismus in den meisten Teilen der Gesellschaft nicht geduldet wird, sind Diskriminierungen aufgrund kultureller und biologischer Zuschreibungen allgegenwärtig. Dieser Gegensatz wirft eine weitere Frage auf. Wenn rassistische Handlungen sich trotz gesellschaftlicher Ächtung zeigen, auf welcher Ebene sind diese dann zu ermitteln? Genauer gefragt: Wie und wo treten sie in Erscheinung und welche Formen nehmen sie an? Die Forschungsrichtung der *Rassismuskritik* stellt Rassismen als Grundlage für *soziale Handlungsmuster* dar, dem sich alle Individuen bedienen. Diese reagieren damit auf ein sie umgebendes komplexes Macht und Dominanzverhältnis (vgl. Mecheril u. Melter 2009, S. 13ff.).

Um das Feld des Rassismus in der Sozialisationsinstanz 'Schule' zu erfassen, werden Protokolle aus zwei Schulbüchern herangezogen. Besonders für *implizite* bzw. unbewusste rassistische Diskurse sind diese Materialien prädestiniert, da deren Inhalte dem Grundgesetz unterliegen und somit abgeglichen werden müssen. Außerdem eignen die Lehr- und Lernmaterialien für die Rekonstruktion in diesem Umfeld aus folgenden Gründen: Schulbücher beinhalten nicht nur Informationen, die den Schüler*innen im Sinne von Wissensgehalten weitergegeben werden. Sie enthalten darüber hinaus kulturelle Bedeutungen und vermitteln Vorstellungen einer (sozialen) Identität (vgl. Fend 2008a, S. 54 u. 49f.). Sie sind Gegenstände, in denen die Vereinheitlichung von Kultur erkennbar wird. Die vorliegende Untersuchung zur Form von Rassismen im Schulbuch wird unter folgendem Ablauf bearbeitet.

Zunächst wird das Feld der Lehr- und Lernmaterialien mit dem theoretischen Gebilde des Rassismus verbunden. Dafür wird in einem ersten Schritt die Schulbuchforschung näher bestimmt. Dieser Beginn wird zweigeteilt, indem zunächst die Disziplin und anschließend deren Verortung in der Erziehungswissenschaft dargestellt wird. Außerdem wird eine gezielt durchgeführte Literaturrecherche mit Suchbegriffen vorgestellt, um das fokussierte Forschungsinteresse als Forschungsdesiderat zu deklarieren. Darauf aufbauend wird der Blick auf den materiellen Gegenstand, d.h. das Schulbuch, gelegt. Mit Hilfe dieser Einordnung kann eine Vorstrukturierung dargelegt werden, um die Lehr- und

Florian Grawan
Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion

Lernmaterialien als 'Hüter' von kulturellen Bedeutungen (*Hegemonietheorie*) zu deklarieren. Hierfür werden diese in den Kontext der Schule (*Schultheorie*) eingebettet. Nach Stein (1977) werden die Lehr- und Lernmittel sowohl als *Informatorium*, als auch als *Politicum* und *Paedagogicum* definiert. Demzufolge enthalten Schulbücher nicht nur zentrale Wissensbestände. Sie haben auch einen Einfluss auf die Sozialisation der Schüler*innen. (vgl. Stein 1977, S. 235). Ebenso ist das Schulbuch „*eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext* (Wiater 2003, S. 2). Nach dieser theoretischen Einordnung wird eine Verbindung mit ausgewählten Teilen der Rassismustheorie vollzogen. Hierbei stehen, dem Titel dieser Arbeit entsprechend, *implizite Rassismen* im Fokus, da das Phänomen sich zumeist nicht in beobachtbaren Praxen zeigt, sondern als Struktur vorliegt. Nach einer eingehenden Bestimmung des theoretischen Feldes kann, mit einer heuristischen Verwendung des Encoding/Decoding-Modells von Stuart Hall (vgl. Krotz 2013 u. Hall 1999), auch das Attribut *implizit* und somit die Ebenen bzw. Formen von Rassismen näher bestimmt werden. Diese werden an einem 4-Felder-Schema typisiert. Durch die Bestimmung anhand eines Sender-Empfänger-Modells werden der Gegenstand des Schulbuchs und die methodische Perspektive zugespitzt. Im empirischen Teil wird dann sowohl eine theoriegestützte (Anstöße 10) (vgl. *Kapitel 5*) als auch eine (weitgehend theoriegenerierende) objektivhermeneutische Rekonstruktion von Inhalten des Schulbuchs Horizonte 10 (vgl. *Kapitel 6*) durchgeführt. Abschließend werden die Ergebnisse in Bezug zum Erkenntnisinteresse gesetzt und diskutiert.

2 Die Verortung der Schulbuchforschung

Die Schulbuchforschung kann als wissenschaftliche Disziplin ohne expliziten Wissens- und Methodenkanon definiert werden (vgl. Kahlert 2010, S. 41). Nach Fuchs (2011) steht eine hohe Anzahl von Publikationen einer niedrigen institutionellen Verankerung im Forschungsbereich gegenüber. Die Veröffentlichungen im genannten Bereich beziehen sich, nach Angaben des Autors, grundsätzlich auf vier Themenfelder: die Schulbuchrevision, die Beschreibung von Wahrnehmungs- und Identitätskonstruktionen, gesellschaftlich ausgerichtete Schulbuchforschung sowie die Theorie und Geschichte von Schulbüchern (vgl. Fuchs 2011, S. 8ff.). Eine weiterführende Eingrenzung führt Wiater (2003, S. 3ff.) aus. Seiner Aussage nach gibt es eine Reihe von Forschungsdesiderata im Bereich der Schulbuchforschung. Interessant seien demzufolge Studien in der Medienforschung oder vergleichende Analysen mit anderen Medienformen. Außerdem bezeichnet er die Fachdidaktiken einzelner Schulfächer sowie Interpretationen der politisch-gesellschaftlichen Indienstnahme durch Schulbücher als mögliche Forschungspers-

Florian Grawan
Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion

spektiven (vgl. Wiater 2003, S. 3ff.).

Fuchs (2011) führt schließlich in den Zusammenhang von Schulbuchforschung und Schulbuchrevision ein. Für ihn ist eine Revision notwendig, wenn nach gesellschaftlichen und staatlichen Modifikationen Änderungen an Lehrmitteln von Seiten eines Staates zu legitimieren sind. Dies ist besonders in Kriegs- und Postkonfliktgesellschaften (z.B.: im Balkan oder im mittleren Osten) zu beobachten (vgl. Fuchs 2011, S. 7ff.).

Als eine weitere Richtung der wissenschaftlichen Schulbuchforschung können auch inhaltsbezogene Studien genannt werden. Nach Fuchs (2011, S. 7ff.) dominieren hier deskriptive Beschreibungen und Analysen zu Fragen nationaler Identitäten. Gegenwärtig sei hier besonders eine Relevanz in Bezug zur europäischen Identität (EU) zu erkennen, die auf Fremd- und Selbstwahrnehmungen im "geeinten Europa" zentriert sind (vgl. Fuchs 2011, S. 7ff.). Auch Pöggeler (2003) bezieht sich auf diesen Forschungszweig und beschreibt, dass diese Darstellungen sowohl auf *inhaltliche* als auch auf *didaktische* Perspektiven zugespißt sind (vgl. Pöggeler 2003, S. 34).

Für die Betrachtung von rassistischen Diskursen im Schulbuch ist besonders der von Fuchs (2011, S. 7ff.) eingeführte Zweig der *identitätsausgerichteten Schulbuchforschung* interessant. Er hebt sich von deskriptiven Arbeiten ab. Im Zuge der (post-) colonial studies und dem Wandel zu einer transnationalen Perspektive seien auch immer mehr Narrationen und Bilder der Kolonialgeschichte in den Blick der schulbuchbezogenen Forschung genommen worden. Diese beziehen sich sowohl auf stereotype Darstellungen von Afrika und ihren Bewohner*innen als auch auf das Selbstbild der 'Kolonialherren' (vgl. Fuchs 2011, S. 7ff.).

Ein für die Hervorbringung rassistischer Diskurse in Lehr- und Lernmitteln wenig rezipiertes Feld, ist die Analyse im gesellschaftlichen Kontext. Nach Fuchs (2011) ist die Schul- und Unterrichtswirklichkeit als Feld anzuerkennen, in welchem Individuen mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und religiösen Attributen bestehen (vgl. Fuchs 2011, S. 7ff.).

Um das Feld der Schulbuchforschung weiter systematisieren zu können, lassen sich Beschreibungen von Wiater (2003) ergänzen. Der Forschungszweig sei in die Bereiche der *historischen Forschung*, *systematischen Forschung* und in *Vergleichende Analysen* zu typisieren (vgl. Wiater 2003, S. 5ff.). Ihm zufolge wird hier methodisch auf den gesamten Fundus der Sozial- und Geisteswissenschaften zurückgegriffen. In der *historischen Forschung* würde zumeist ein interpretatorischer Zugang angewandt, der Schulbücher in ihrem historisch-gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhang analysiert. Demgegenüber seien in der *systematischen Forschung* überwiegend Wirkungsanalysen zu erkennen. Hierbei besonders, um eine didaktische Reflexion zu erreichen (vgl. Wiater 2003, S. 5ff.)

Gegenwärtige Studien bewegen sich somit innerhalb dieser Forschungstypen und werden demgegenüber von einer Wirkungsforschung begleitet, die ihren Blick für eine Diskussion um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards in der Schule öffnet.

Die bisherigen Ausführungen zeigen auf, dass es nur schwerlich möglich ist, die Disziplin der Schulbuchforschung in der wissenschaftlichen Diskussion systematisch zu bestimmen. Weiter zuzufolge ist das Schulbuch als neutrales Lehr- und Lernmittel zu definieren. Es befindet sich aber in pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlichen Strukturen. Somit kann das Schulbuch durch interpretative Zugänge als normativer Träger analysiert werden. Wie die in diesem Kapitel beschriebenen anderen Forschungsfelder, weist auch dieses eine hohe Methodendichte sowie multiple Themenfelder und Sichtweisen auf (vgl. Wiater 2003, S. 5ff.). Der präsentierte Forschungsstand soll allerdings dazu beitragen, das Schulbuch als Gegenstand von kulturellen Bedeutungen und gesellschaftlichen Diskursen zu deklarieren.

Im Folgenden wird die schulbuchbezogene Forschung im Feld der Erziehungswissenschaft verortet und der Bereich der Kultur und des Rassismus beschrieben. Damit soll eine Verbindung der genannten Forschungsbereiche erfolgen. Unter dem Dach der Erziehungswissenschaft werden die Disziplinen der 'Schulpädagogik' und 'Schulforschung' vereint. Es wird für die Analyse angenommen, dass Individuen besonders in der Schule in die Gesellschaft integriert werden. Das Schulumfeld fungiert daher als Ort der gesellschaftlichen und sozialen Erziehung (vgl. Kapitel 2.2). Ziel soll es hierbei sein, unter Berücksichtigung der Forschungsstände, eine Eingrenzung auf die vorliegende Analyse zu gewährleisten, wobei der Gegenstand des Rassismus stets mitgedacht wird.

2.1 Das Schulbuch als Gegenstand und dessen Verortung in der Erziehungswissenschaft

Im Zentrum der hier vorliegenden Analyse stehen Schulbücher bzw. dazugehörige Lehr- und Lernmittel. Es mag zunächst seltsam erscheinen, dass für die weitere Verortung des Mediums 'Schulbuch' ein wissenschaftliches Wörterbuch herangezogen wird. Allerdings werden in diesem die Disziplinen mit ihren zentralen Faktoren beschrieben und zusammengefasst. Daher kann sowohl die Beachtung als auch Nicht-Beachtung des Mediums Schulbuch für die weitere Analyse und für die Deklaration eines Forschungsdesiderats interessant sein.

Im Wörterbuch der Erziehungswissenschaft von Krüger und Grunert (2006) werden die erziehungswissenschaftlichen Forschungsdiskurse der Fachgebiete *Schulpädagogik* (Melzer u. Sandfuchs 2006) und *Schulforschung* (Helsper 2006) verkürzt, aber in ihren wichtigsten Faktoren dargestellt. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Schulbü-

cher in den Forschungsdiskursen nicht explizit genannt, aber zumeist als Gegenstand zugeordnet werden. So verfolgt, nach Helsper (2006), die Disziplin der *Schulforschung* idealtypisch die Erforschung der Schulwirklichkeit, die in einer Wechselwirkung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Institutionen steht. Hierbei erfolge die Forschung notwendigerweise sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene, um die Transformation von Schule im Gesamtzusammenhang zu fassen (vgl. Helsper 2006, S. 416ff.). Der Bereich der *Schulpädagogik* befasst sich, Melzer und Sandfuchs (2006) zufolge, darüber hinaus mit der gezielten Ausbildung professioneller Praxen im Lehrberuf und integriert die Beobachtung von pädagogischem Handeln in der Schule. Außerdem orientiere sie sich am gesamten Schulsetting und implementiere dabei auch Faktoren des Lehren und Lernens an der Institution (vgl. Melzer u. Sandfuchs 2006). Einsiedler (1974, zit. n. Melzer u. Sandfuchs 2006, S. 425) verortet auch die Forschung der Lehrplan- und Gegenstandstheorie in den Bereich der *Schulpädagogik*.

In allen Ausführungen der genannten Wörterbucheinträge wird nicht auf Schulbücher als Analysegegenstand oder auf ein Vorhandensein einer Schulbuchforschung eingegangen. Diese Nichtbeachtung deckt sich mit den Ausführungen des Grundschulpädagogen Kahlert (2010), der die Beschäftigung mit (bzw. an) Schulbüchern innerhalb der Erziehungswissenschaft als schädlich für die wissenschaftliche Karriere definiert (vgl. Kahlert 2010, S. 41). Dies lässt sich nach Pöggeler (2003) auch anhand der geringen Verankerung in der Wissenschaft erklären, obgleich sich Schulbücher in den Bereich der Schule einordnen lassen und dessen Relevanz als hoch einzuschätzen ist (vgl. Pöggeler 2003, S. 38f.). Außerdem liegt der Hauptfokus der *Schulpädagogik*, folgt man den Ausführungen der Wörterbucheinträge, größtenteils auf dem Kerngeschäft des Unterrichts. Dies ist möglicherweise ein Grund für die Nicht-Beachtung des Schulbuchs in den obigen Ausführungen. Trotzdem können hierbei die Lehr- und Lernmaterialien als Materialien für den Unterricht als wichtig erachtet werden. Besonders anhand der quantitativen Zahl der Veröffentlichungen im Bereich der Schulbuchforschung bzw. am Gegenstand des Schulbuchs kann die geringe Institutionalisierung belegt werden. Kahlert (2010) untersuchte die Anzahl von Publikationen in den vier zentralen Zeitschriften der erziehungswissenschaftlichen Forschung: *Zeitschrift für Pädagogik*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Die Deutsche Schule (DDS)* und *Erziehungswissenschaft*. Anhand der Suchwörter *Schulbuch*, *Lehrwerke*, *Medien*, *Lesebuch*, *Lesebücher* und *Fibel* durchsuchte er die Datenbanken der genannten Zeitschriften (der vergangenen zehn Jahre) und fand keine dazugehörigen Publikationen (vgl. Kahlert 2010, S. 45-48). Diese Internetrecherche ist auf das Jahr 2008 terminiert, allerdings hat sich der (zumindest quantitative) Stand der Schulbuchforschung und der dazugehörigen wissenschaftlichen Kommunikation in der Erziehungswissenschaft seitdem nicht gravierend verändert. Dies

soll das Ergebnis einer selbstständigen Recherche untermauern. Für diese wird nur der Begriff Rassismus als Gegenstand dieser Arbeit näher in den Blick genommen. Nach einer eigenen und aktuellen (Titel)Ermittlung (Stichmonat: Dezember 2012; Suchwort: ‚Schulbuch‘) auf der Plattform "Fachportalpädagogik.de" (FIS Bildung)¹ ergibt sich nur eine Anzahl von ca. 300 Publikationen. Diese lassen sich in zahlreiche Themen kategorisieren, etwa in den Bereich der Geschlechterforschung, der Analyse von Migration, Kultur und Stereotypen sowie antisemitische Darstellungen in Schulbüchern. Dabei verorten sich nur wenige Arbeiten explizit in das Themenfeld des Rassismus. Betrachtet man das Feld der wissenschaftlichen Studien im genannten Feld, so scheinen besonders historische Darstellungen von Rassismen in älteren Schulbüchern und kulturelle Beschreibungen ("Wir und die Fremden") im Vordergrund zu stehen. Fokussiert man das wissenschaftliche Feld auf neuere vorliegende Studien zum *Rassismus* und zu *Schulbüchern*³ im deutschsprachigen Raum, können vier Publikationen genannt werden, die für den Rahmen der Fragestellung besonders interessant sind. Es handelt sich hierbei um die Beschreibung von ‚Fremden‘ im Bereich des Schulfachs Pädagogik (Schneider 2006), in Schulbüchern für Geographie (Mönter u. Schiffer-Nasserie 2007) und um eine Studie, welche sich mit Lehrmitteln aus unterschiedlichen Schulfächern (Biologie, Geographie und Geschichte/ Sozialkunde) in Österreich beschäftigt (Markom u. Weinhäupl 2007). In ihrer Masterarbeit beschäftigte sich außerdem Birgit Leifert mit Geschlechterstereotypen und dem Begriff der *Heteronormativität* im Schulbuch und nutzte hierfür die Methode der Objektiven Hermeneutik. Sie publizierte zum einen Ergebnisse (2012) und zum anderen die methodische Herangehensweise (2011) in der Zeitschrift *Politisches Lernen*.

Im Folgenden wird der Gegenstand der Schulbuchforschung in den Mittelpunkt gestellt und inwiefern die ausgewählten Schulbücher, auf Grundlage (kultureller) Hegemonie, das Bestehen von rassistischen Dominanzverhältnissen sowie symbolische (Definitions-)Macht unterstützen beziehungsweise diese beinhalten. Daher wird nun näher auf den Gegenstand des Schulbuchs eingegangen.

2.2 Schule und Schulbücher - Funktionen und kulturelle Hegemonie

In der Verortung der Schulbuchforschung als Disziplin ist eine Definition des Gegenstands nur verkürzt dargestellt worden. Daher soll im Folgenden das Schulbuch als Medium vorgestellt werden. In Verbindung mit den Theorien zum Rassismus und kultureller Hegemonie werden die Funktionen der Lehr- und Lernmaterialien auf einer gesellschaft-

¹ Hier erfolgten parallele Recherchen in den gängigen Suchmaschinen (TIB UB, KVK und GoogleScholar). Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Suche der Schlagwörter ‚Schulbuch*‘ und ‚Rassismus‘.

lichen Ebene verortet, da Rassismus als "*Gesellschaftsphänomen*" (Mecheril u. Melter 2009, S. 17) aufgefasst wird. Darüber hinaus gilt es, die Funktionen von Schule und der verwendeten Lehr- und Lernmittel in Bezug zur gesellschaftlichen Verortung darzulegen.

"Schulbücher sind Medien für ganz bestimmte Zielgruppen und Verwendungssituationen. Sie richten sich an genau definierte Alters- bzw. Lerngruppen und sind überwiegend für den Gebrauch in der Institution Schule konzipiert." (Hiller 2012, S. 154)

Daraufhin kann das Schulbuch als Gegenstand weiter zugespißt werden:

"Als Textart steht das Schulbuch zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch. Seiner Konzeption nach dient es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse)." (Wiater 2003, S. 2)

In den obigen Definitionen werden Schulbücher als didaktisches Instrument definiert. Demzufolge seien Schulbücher Gegenstände, die zentrale Funktionen in der Planung und Gestaltung des Schulunterrichts innehaben. Das bedeutet, sie sind dabei sowohl an gewisse Alters- und Lerngruppen als auch für bestimmte Schulen verfasst und zugelassen. Darüber hinaus publizieren Schulbuchverlage ebenso verschiedene Lehr- und Lernmittel, die regionalen Unterschiede der Bundesländer herausstellen.

Die vorliegende Analyse zielt auf die Herausarbeitung (impliziter) Rassismen. Daher wird von einer weiteren didaktischen Bewertung Abstand genommen. Das Erkenntnisinteresse besteht somit nicht darin, die Wirksamkeit der Lehrmittel zu bewerten, stattdessen sind die integrierten kulturellen Bedeutungen als leitendes Interesse definiert.

Die analysierten Schulbücher lassen sich grundsätzlich in ein soziales Feld verorten, welches von den Funktionen von Schule bestimmt wird (Fend 1981 u. 2008a) und zum anderen diese Institution als Ort der Hervorbringung von kultureller Hegemonie beschreibt (Haug 2004). Sie sind außerdem als Gegenstände zu betrachten, die durch inbegriffene kulturelle Bedeutungen die Sozialisation von Individuen beeinflussen.

Um die Kennzeichnung "Schulbuch" zu erhalten, müssen die Werke einer rechtlichen Prüfung unterzogen werden². Modellhaft handelt es sich hierbei um "*die Verfassungs- und Gesetzeskonformität, die Lehrplankonformität, Altersgemäßheit [und] der fachwissenschaftliche Stand der Forschung*" (Wiater 2003, S. 2f.). Ohne die Zulassung dürfen die Lehr- und Lernmittel im Freistaat Bayern im Unterricht nicht verwendet werden. Insgesamt erscheint das Schulbuch also als indirektes Werkzeug für die Vermittlung bestimmter Inhalte (Lehrplankonformität), was ebenso gewisse Werte und Normen legitimiert. Dies entspricht den zentralen Aussagen einer Schultheorie strukturfunktionalistischer Ausrichtung (Fend 1980 u. 2008a, S. 19f.). Hierbei wird nicht nur Kultur als Bezugspunkt der Schule heran gezogen. Vielmehr sollen alle zentral an der Gesellschaft

² Die rechtliche Prüfung bzw. Zulassungskriterien der analysierten Materialien werden im jeweiligen empirischen Teil näher erläutert.

partizipierenden Strukturen, wie etwa die Wirtschaft, die Politik und besonders die soziale Struktur der Bevölkerung theoretisch in den Blick genommen werden (vgl. Fend 2008a, S. 36).

Ein Handlungsmodell für die Gestaltung des Bildungswesens legt Fend (2008b, S. 17ff.) vor, der es anhand der (in der Soziologie klassischen) Makro-, Mikro- und Mesoebenen darstellt. Laut Fend (2008a) sind Schul- und Verfassungsgesetze, Bildungspläne (Makroebene), Autonomieregelungen und Leitungsgesetze (Mesoebene) oder Prüfungs- und Zulassungsbedingungen (Mikroebene) als Regulierungssysteme des Bildungssystems zu nennen (vgl. Fend 2008a, S. 53f.). Fend (1981) begreift das Bildungswesen als institutionellen Akteur. Demzufolge befinde sich die Schule in zentraler Stellung als Träger der Sozialisationsfunktion der Gesellschaft. Mit Hilfe des Schulsystems würde eine gesellschaftliche Integration erreicht und ein Ort der kulturellen Weitergabe geschaffen werden. Sozialisation bedeutete hierbei zum einen die Persönlichkeitsbildung und zum anderen die Reproduktion der Gesellschaft (vgl. Fend 1981, S. 6f.).

"Denn kulturelle Fertigkeiten bleiben tot, wenn sie nicht angeeignet werden, Wissensbestände gehen verloren, wenn sie nicht von der heranwachsenden Generation übernommen werden und soziale Systeme verfallen, wenn die Autoritätsvorstellungen, auf denen sie beruhen, nicht mehr akzeptiert werden." (Fend 1981, S. 7)

Folgt man dem Zitat, so wird die Institution Schule als zentraler Akteur einer Wissens- und Normvermittlung zur Reproduktion der Gesellschaft begriffen. Das Schulsystem als Sozialisationsinstanz kann nach Fend (2008a) modellhaft auf vier zentrale Dimensionen reduziert werden: *kulturelle Reproduktion*, *Qualifikationsfunktion*, *Allokationsfunktion* und *Integrations-/Legitimationsfunktion*. Im schulischen Kontext erfolgt eine Enkulturation, d.h. die Schule prägt kulturelle Sinnsysteme für die jeweilige Gesellschaft. Die Schule vermittelt somit Faktoren der kulturellen Identität, die von Einzelnen durchaus als fremd angesehen werden könnten (*kulturelle Reproduktion*). Die *Qualifikationsfunktion* wird als Instanz der Kenntnis- und Fertigkeitsweitergabe aufgefasst. Jede Schüler*in wird in ein bestimmtes Maß der Leistungsbereitschaft sozialisiert und bewegt sich somit in einem Feld von berufsrelevanten Fertigkeiten. Diese seien für die ökonomische Reproduktion, z.B. im Beruf, sinngleich. Anhand von Prüfungen und Schulabschlüssen wird die *Allokationsfunktion* von Schule definiert. Durch Zertifikate würde die Verteilung von Plätzen in der Gesellschaft legitimiert. Ähnlich der Funktion der *kulturellen Reproduktion*, ist die *Integrations- bzw. Legitimationsfunktion*. Durch schulischen Unterricht werde die Integrität politischer Systeme legitimiert sowie soziale Identität geschaffen (vgl. Fend 2008a, S. 49ff.). Die Auswirkungen dieser Funktionen haben wiederum Auswirkungen auf zahlreiche Dimensionen der individuellen Akteure, etwa

kulturelle Teilhabe und (soziale) Identität, Berufsfähigkeit, Lebensplanung, als auch politische Partizipation (vgl. Fend 2008a, S. 54). Es handelt sich hierbei also um eine Koppelung, indem *"gesellschaftliche Funktionsleistungen [...] jeweils individuelle Handlungs- und Entwicklungschancen"* (Fend 2008a, S. 53) beeinflussen. Ähnlich wie auch Parsons (1959) fasst Fend die Schule als zentrale Instanz in der Sozialisation der Individuen auf, indem dort Fähigkeiten und Identitäten entwickelt werden, um gesellschaftliche Integrität zu schaffen.

Interessant für die vorliegende Arbeit ist nicht nur die generelle Bestimmung von Schule als Instanz der gesellschaftlichen Integration, sondern vielmehr, wie diese Funktionen gefüllt werden. Die Strukturierung von Bildungsinhalten im schulischen Kontext wird durch zahlreiche Akteure gesteuert, die in ihrer Gänze schwer zu bestimmen sind. Politik und Verwaltung stehen sich demnach laut Fend (2008a) in einer Arena gegenüber. In dieser handeln verschiedene interessengeleitete Akteure, um einen Einfluss auf schulische Bildung zu erhalten. Dies alles konstituiert sich im Rahmen aus sozialen, ökonomischen und kulturell-technologischen Bedingungen (2008a, S. 55).

In diesem Sinne muss nochmals die Bedeutung schulischer Bildung hervorgehoben werden und deren Auswirkung auf die Herausbildung und Weiterführung der Gesellschaft. Die Analyse wird sich auf die Integrations-, Selektions- und Enkulturationsfunktionen (kulturelle Reproduktion) beziehen, wenngleich sich die Typen stets gegenseitig bedingen. Wie bereits beschrieben, befindet sich das Bildungswesen in einem Feld unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessengruppen.

Auch die in den Kultusministerien verfassten Lehrpläne werden (zumindest latent) in einer Interessenarena entwickelt und weisen eine direkte Verbindung zu Schulbüchern mit exemplarischen Lehrinhalten auf³. Sie können daher als Gegenstände beschrieben werden, die einen systematischen Überblick *"dessen, was zu einer bestimmten Zeit als notwendig zu Erlernendes gelten soll"* (Wiater 2003, S. 3), enthalten. Für eine rassismuskritische Analyse geht diese Definition nicht weit genug. Schließlich enthalten Schulbücher dadurch nicht nur spezifische Lerninhalte, sondern darüber hinaus Vorstellungen über vorliegende (kulturelle) Gesellschaftsdiskurse. Diese wiederum können auf unterschweligen Rassismus hinweisen. Auch anhand Aussagen von Fend (2008a) lässt sich die Erklärungskraft von Schulbüchern untermauern. Demnach seien besonders die Lehr- und Lernmaterialien einer bestimmten Kultur zu analysieren, da in ihnen zentrale Muster des gesellschaftlichen Lebens integriert seien (vgl. Fend 2008a, S. 58f.).

³ Auf eine weitergehende Bestimmung des Verhältnisses zwischen der schriftlichen Fixierung und der realen Ausführung von Lehrplänen wird hier verzichtet. Meist wird von intendierten, konkretisierten, implementierten und erreichten Curricula ausgegangen (vgl. Fend 2008b, S. 82ff.).

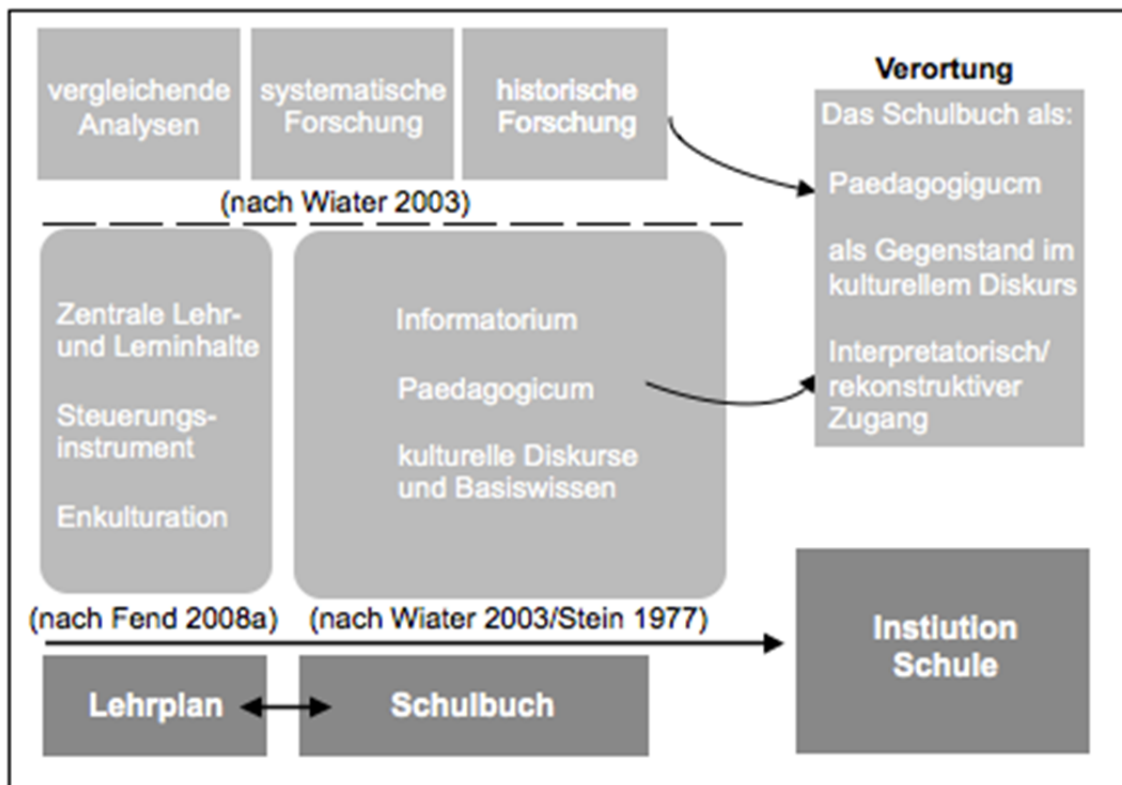
Nach Wiater (2003, S. 3f.) setzten sich Lehrbücher sowohl aus gesellschaftlichen als auch pädagogisch-didaktischen Grundfunktionen zusammen. Dies verdeutlicht auch die folgende Aussage von Hiller (2012):

"Diese Inhalte von Schulbüchern, insbesondere die gesellschaftswissenschaftlichen Wissensgebiete, unterliegen tendenziell einer wertenden Formung und inhaltlichen Perspektivierung durch die staatlichen Instanzen. Das Schulbuchwissen ist somit ein öffentlich sanktionierter Rahmen zur Analyse und Interpretation von Wirklichkeit." (Hiller 2012, S. 125)

Dem vorliegenden Zitat von Hiller folgend wird das Schulbuch für das Forschungsvorhaben auf das vorliegende 'Schulbuchwissen' hin untersucht. Demnach würden Lehr- und Lernmittel zwar auch wichtige Wissensbestände einzelner Fachdidaktiken strukturieren, die für den Gegenstand interessante Perspektive sind aber tieferliegende Ebenen dieses Wissens. Hier sind nach Hiller (2012) Macht und Wertstrukturen zu nennen. Im Rekurs auf das obige Zitat lässt sich demnach darauf schließen, dass das Schulbuchwissen einerseits ein wertendes ist und andererseits dadurch der *"Weltzugang"* (Hiller 2012, S. 125) beeinflusst wird. Schulbücher sind *"vor allem institutionalisierte und staatlich legitimierte Medien, im Gegensatz zur Hobbylektüre, zum Kino oder dem Internet, da ihre Nutzung politischen, rechtlichen, schulischen und unterrichtlichen Regelungen unterliegt"* (Hiller 2012, S. 125).

In ihnen ist, laut Hiller (2012) der Wertekanon der aktuellen Kultur zu erkennen, das heißt die zentralen gesellschaftlichen Bedeutungen. In ihrer Verbindung mit den aufgestellten Lehrplänen würden sie das Basiswissen festlegen, welches für die nachkommende Generation als wichtig erachtet werde (vgl. Hiller 2012, S. 167f.). In Bezug zu den schultheoretischen Funktionen von Fend kann das Schulbuch somit als Gegenstand für die Verbreitung und Legitimierung kultureller Hegemonie angesehen werden.

Unabhängig von der tatsächlichen Benutzung der Lehrbücher in der Unterrichtswirklichkeit, soll eine rassismuskritische Analyse diese Lehrinhalte betrachten und implizite (rassistische) Machtverhältnisse (sowohl manifester als auch latenter Art) rekonstruieren. Im Verlauf dieser Arbeit wird herausgearbeitet, dass rassistische Diskurse zumeist unbewusst bzw. auf einer latenten Ebene zu finden sind. Demzufolge interessieren hier einzig die textlichen kulturellen Bedeutungen und nicht lehrtheoretisch vermitteltes Wissen.



(Eigene) Abbildung 1: Vereinfachtes Modell - Zusammenhang von Lehrplan und Schulbuch; Wiater 2003, Stein 1977 u. Fend 2008a

In Abbildung (1) werden sowohl die eigenen Zugänge zur Schulbuchforschung als auch die für die Analyse relevanten Funktionen des Schulbuchs dargestellt. Besonders auf die Verortung in der Forschung soll die eigene Abbildung einen modellhaften Blick gestatten. Nicht die Einordnung in das wissenschaftliche Feld, sondern die Analyse des Gegenstands sollen im Fokus der Arbeit stehen. Dem bisherigen Forschungsstand nach würde diese quer zum Bereich der historischen Forschung (vgl. Wiater 2003, S. 5ff.) und der Analyse im gesellschaftlichen Kontext (vgl. Fuchs 2011 S. 12ff.) liegen. Daraus lässt sich ableiten, dass Schulbücher als Analysematerial im Fokus dieser Arbeit stehen, weil in ihnen zentrale Strukturen von kultureller Hegemonie zu finden sind. In Verbindung mit der hier anschließenden theoretischen Verortung des Rassismusbegriffs weisen sie demzufolge, neben Lehr- und Bildungsinhalten, gesellschaftliche Dominanz und Machtstrukturen auf, die in der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion nicht hinreichend analysiert wurden (vgl. Kapitel 2.1). Das Forschungsdesiderat entwickelt sich darüber hinaus aus der Tatsache, dass rassistische Tendenzen zumeist nicht an der Oberfläche (manifest) zu erkennen sind. Vielmehr stehen alle Individuen einer Gesellschaft aus der Sicht einer kritischen Rassismustheorie unter dem Einfluss von Dominanz und Machtstrukturen und handeln daher in verschiedenem Maße rassistisch (vgl. Kapitel 3). Die Handlungen können sowohl auf der bewussten als auch auf der unbewussten

Ebene ausgeführt werden. Diese Ansicht von **Rassismen** wird in der folgenden Verortung eingeführt. Zusammenfassend sollen dem zufolge rassistische Diskurse im Schulbuch im Fokus dieses Forschungsvorhaben stehen.

3 Eine Typologie impliziter Rassismen im Schulbuch

Das Grundgesetz legt zumindest auf der rechtlichen Ebene fest, dass jeder Mensch vor der Justiz gleichgestellt und dessen Würde zu achten ist (vgl. Deutscher Bundestag 2012). Schulbücher müssen grundsätzlich durch die jeweiligen Kultusministerien geprüft werden, ob sie den in der Verfassung verankerten Gesetzen entsprechen (vgl. Hiller 2012, S. 162ff.). Daher ist vermutlich auszuschließen, dass in ihnen offensichtliche Formen von Rassismen auftreten. Der manifeste Rassismus ist in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ein verhältnismäßig selten auftretendes Phänomen. Laut Mecheril und Melter (2009) sind diese sichtbaren Formen auch innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion zunehmend weniger in den Blick genommen worden (Mecheril u. Melter 2009, S. 13ff.), wie der folgenden Entwicklung einer anwendbaren Theorie zu entnehmen ist. Das vorliegende Material soll auf implizite Formen von Rassismus analysiert werden, die sich durch Macht und Dominanzverhältnisse ausdrücken. Während die Erklärungen zum Rassismus in diesem Kapitel vorgestellt werden, bezieht sich das Attribut implizit auf die Darstellungsform. Zunächst trivial beschrieben bedeutet implizit, dass die rassistischen Formen zwar "vorhanden, aber (noch) nicht in Erscheinung" (Duden-Redaktion 1996) getreten sind. Somit sind auch in den Schulbüchern Vorstellungen von impliziten Dominanzverhältnissen zu vermuten. Die theoretische Herleitung wird nahelegen, dass überwiegend Indikatoren (Kulturalisierungen) für Macht- und Ungleichheitsverhältnisse interpretiert werden können.

Überträgt man den Begriff des *impliziten* auf den Bereich der Schulbücher so kann er auf zwei Arten betrachtet werden. Einerseits kann die Sicht von bzw. das Bewusstsein zu Rassismus kommunikationstheoretisch hergeleitet werden. Für eine heuristische Einordnung lässt sich insbesondere Halls Encoding/Decoding-Modell heranziehen. Laut Krotz (2013) kritisiert Stuart Hall die traditionelle Sicht von Kommunikationsmodellen, weil diese eine von der Kultur und der Gesellschaft abgewandte Perspektive einnehmen würden. Sie seien positivistisch bedingt, da sie zumeist Faktoren der Ergebnisse in den Blick nehmen würden, statt die Denkvorgänge des Einzelnen zu betrachten. Die semiotischen Begründungen von de Saussure wurden von Hall dementsprechend umgewandelt, da das Zeichen-Objekt-Verhältnis nicht objektiv zu definieren sei (vgl. Krotz 2013, S. 214f.). Die zentrale Wandlung dieses Dualismus ist ja bereits im Begriff des Encoding/Decoding-Modells zu finden. Betrachtet man Kultur als "die Menge aller Sinn-

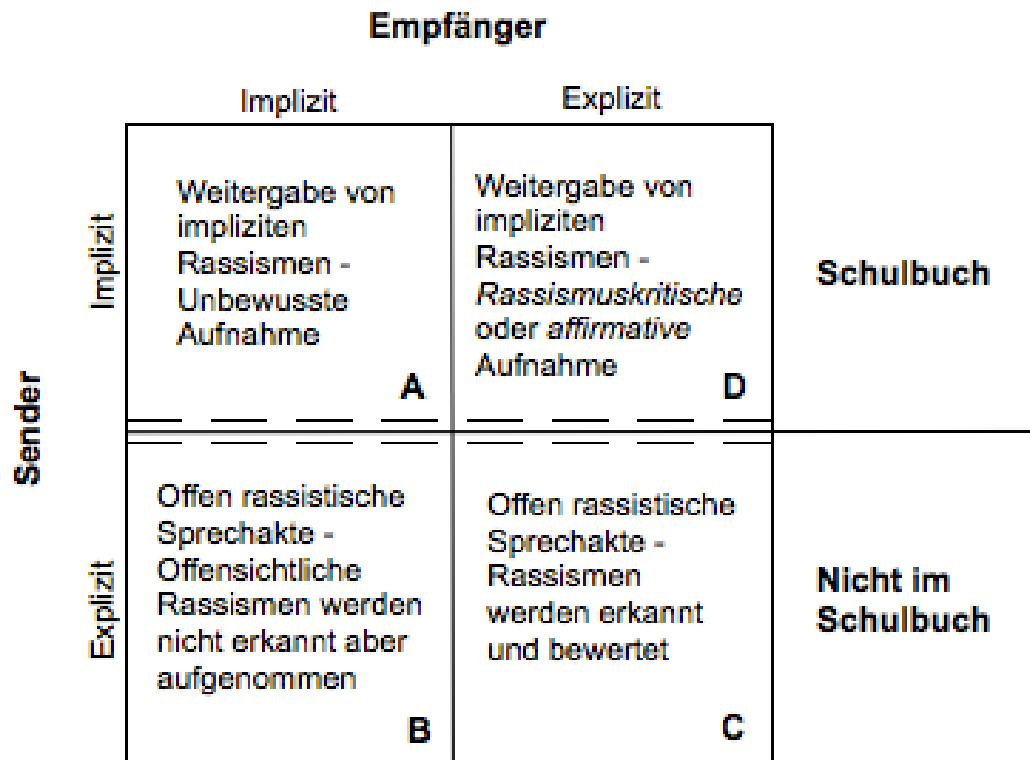
deutungen" (Krotz 2013, S. 216), so muss ein mehrdimensionales Feld von 'Sprechenden' und 'Empfängern' vorliegen. Soll Kommunikation stattfinden, so müsse diese in einem Zeichencode verfasst werden. Sprechakte oder in Materialien verfasste Meinungen und Aussagen würden dann im Individuum verarbeitet werden, wobei dieser Denkvorgang durch individuelle Dispositionen beeinflusst ist (vgl. Krotz 2013, S. 216f). Mit dem folgenden Zitat von Krotz lässt sich die Wirkung des Modells zusammenfassen:

"Will man kommunizieren, ganz gleich, ob als Individuum, Rundfunkveranstalterin bzw. -veranstalter oder Filmproduzierender, ganz gleich, ob man sich mit Worten oder Gesten ausdrückt oder beispielsweise als Rundfunkveranstalter auf technische Systeme zurückgreift, so muss man, was man ausdrücken will, codieren, also in einen Zeichencode und nach dessen Regeln verpacken. Und wer Kommunikation verstehen will, muss die Zeichen, die sie oder er als sinnvoll und gemeint versteht, decodieren, also in die selbst gewählten und akzeptierten Kontexte setzen". (Krotz 2013, S. 215)

Benutzt man dieses Modell, wie angedeutet, im heuristischen Sinne, so können die folgenden Faktoren, zur Veranschaulichung des Begriffs *implizit*, festgestellt werden:

1. Kultur ist die Menge aller Sinndeutungen und liegt demnach auch in den von Autoren geschriebenen Schulbüchern vor;
2. Es besteht auch hier ein Gegenüber von Sender und Empfänger, wenngleich keine direkte Kommunikation von Person zu Person besteht;
3. Der Sinnzusammenhang kann nach Veränderung der individuellen Dispositionen im Individuum das Attribut *implizit* verlieren, indem rassistische Diskurse im Schulbuch offengelegt oder erkannt werden. Die *kulturell-hegemonialen* Bedeutungen in den Lehr- und Lernmitteln liegen somit normalerweise zunächst unterschwellig vor.

Typologisch lässt das vorgestellte Encoding/Decoding-Modell vier Dimensionen von *Implizit* und *Explizit* zu, wie in Abbildung 2 zu erkennen ist:



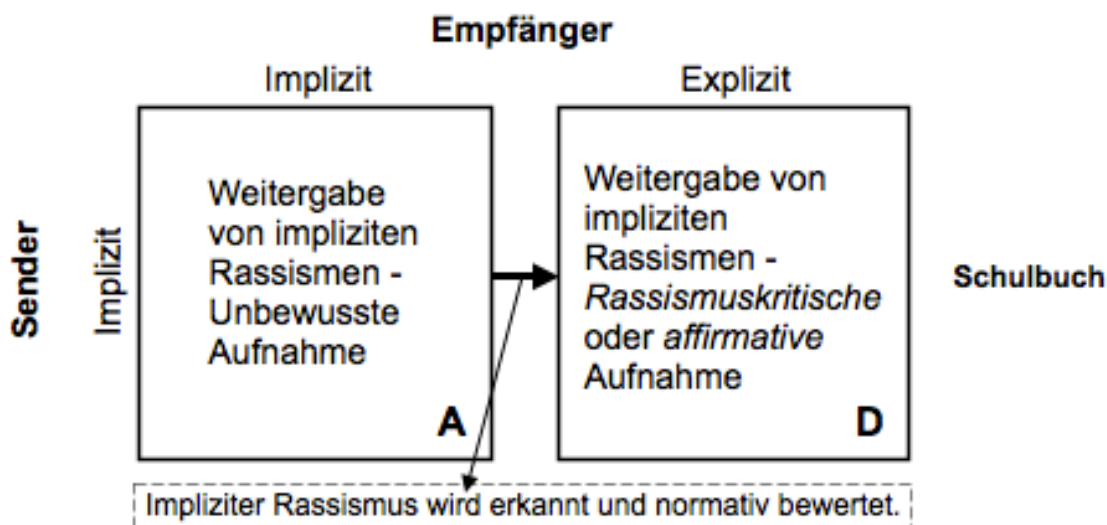
(Eigene) **Abbildung 2:** Rassismus in Anlehnung an das Encoding/Decoding-Modell (vgl. Krotz 2013, S. 214ff)

Mit Hilfe des obigen 4-Felder-Schemas, können modellhaft die Möglichkeiten der Weitergabe von Rassismen beschrieben werden. Demzufolge ist es aus der Perspektive des Senders gesehen jeweils möglich *explizite* oder *implizite* Rassismen weiterzugeben. Der Empfänger kann, unabhängig der Form oder des eigenen Wissens über Rassismus, diese ebenfalls *implizit* oder *explizit* rezipieren.⁴ Die möglichen Typologien der Sender-Empfänger-Konstellationen sind dem Schema zu entnehmen. Interessant für den Gegenstand des Schulbuchs ist insbesondere der obere Bereich auf Seiten des Senders (*implizit*). Idealtypisch könnten demnach Rassismen, den theoretischen Beschreibungen zufolge, im Schulbuch auf einer unterschweligen Ebene verschriftlicht sein. Die Rezeption dieser Bedeutungen kann *implizit*, beispielsweise durch die unbewusste Aufnahme (Feld: A), geschehen. Die gesendete Nachricht wird somit mit dem Zeichencode des Empfängers verarbeitet und individuell aufgefasst. Die *explizite* Aufnahme von *impliziten* Rassismen kann, laut Abbildung 2 und 3, auf zwei Arten eintreten: die *affirmative*, d.h. einem im Sinne des Begriffs, bejahende Form sowie die *rassismuskritische* Sichtweise (Feld D). Unter dieser Perspektive werden die im Schulbuch wohl zumeist nichtintendierten Rassismen kritisch aufgefasst. Es muss aber angenommen

⁴ Hier sei angemerkt, dass auch Sender-Empfänger-Konstellationen möglich sind, die keine rassistischen Diskurse beinhalten. Das Modell zielt aber auf die modellhafte Abbildung des Gegenstands 'Rassismus'.

werden, dass in der Schule zumeist modellhaft eine Kommunikation in Feld A zu beobachten ist. Die rechtlich geprüften Schulbücher beinhalten demnach implizite Rassismen, die durch die Schüler*innen ebenfalls implizit rezipiert werden.

Wie beschrieben, ist der Begriff *implizit* als mehrdeutiges Attribut für Rassismus zu definieren. Im kommunikationswissenschaftlichen Sinne kann er sich von der unbemerkten Aufnahme lösen, indem ein Individuum durch Denkvorgänge die rassistischen Diskurse im Schulbuch erkennt. Dies würde bedeuten, dass sich Empfänger*innen, dem Schema folgend, modellhaft von A nach D bewegen. Die veränderte Rezeption würde durch die Veränderungen im "Wissens-Rahmen" (Krotz 2013, S. 216) zu verstehen sein, die beispielsweise durch Aufklärung oder eigene Entdeckung von Rassismen einhergehen können. Die Abbildung 2 ist demnach als 4-Felder-Schema gedacht, in dem mögliche Idealtypen dargestellt werden. Abbildung 3 soll darüber hinaus eine normative Konstante ergänzen. Rassismus ist ein relationales Gebilde, da man ihn in der Auseinandersetzung bewerten muss. Daher ist nach der Änderung des "Wissens-Rahmens" (bspw. durch "Aufklärung") (vgl. Krotz 2013, S. 216) (Bewegung von Feld A zu D) möglich, sich folglich sowohl *rassismuskritisch* als auch *affirmativ* dazu zu verhalten.



(Eigene) Abbildung 3: Impliziter Rassismus in Anlehnung an das Encoding/Decoding-Modell (vgl. Krotz 2013, S. 214ff)

Eine *rassismuskritische* Definition steht der Erklärung der Duden-Redaktion entgegen, da diese den Begriff *implizit* als "(noch) nicht in Erscheinung" (Duden-Redaktion 1996) getreten definiert. Unter der leitenden Perspektive wird der Rassismus als Gesellschaftsmodell aufgefasst werden, der als zumeist unterschwellig bzw. nicht greifbar zu bestimmen ist. In Bezug zur vorliegenden Analyse kann er das Attribut *Implizit* nicht verlieren. Verweist man mit diesen sowohl kommunikationswissenschaftlich als auch rassismustheoretischen Vorstellungen auf den Gegenstand des 'Schulbuchs' so kann man, unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenregelungen, nur von *implizitem* Rassismus

mus im Schulbuch ausgehen (Felder: A und D; Sender: *Implizit*). Auf Lehr- und Lernmittel bezogen können demnach Rassismen erkannt werden (Feld: D), für die Analyse bleibt das Theoriegebilde aber *implizit*. Offene rassistische Sprechakte sind demnach nur eine explizite Form von Indikatoren, die wiederum Dominanzverhältnissen entstammen (die dann als Rassismus bezeichnet werden).

Doch in welcher Form sind diese Sinnstrukturen im Schulbuch zu finden? Leifert (2011, S. 34f.) verortet die Lehr- und Lernmittel, indem sie diese, Kraimer folgend, als "*Dokumente mit Beweis- bzw. Überzeugungskraft [...] zur Weitergabe von als bedeutsam angesehen Informationen*" (Kraimer 2009, zit. n. Leifert 2011, S. 34) definiert. Daraus ist abzuleiten, dass sie rechtlichen und fachlichen Prüfungen ausgesetzt sind, die mit zahlreichen Textredigierungen einhergehen. Kurzum sind die im Schulbuch vorhandenen Protokolle keine spontan ablaufenden sozialen Interaktionen, sondern geplante und didaktisch aufbereitete Materialien. Indem man das rassistische Handeln mit dem Attribut implizit definiert und die damit verbundenen Diskriminierungen als nicht intendiert bestimmt, können auch latente Rassismen in redaktionell zusammengestellten Schulbüchern erwartet werden. Schließlich wirken latente Sinnstrukturen nach Oevermann (1996) im Verborgenen.

Hierbei ist eine Differenzierung der Begriffe *implizit* (des Theoriekonstrukts) sowie *latent* (hinsichtlich der Analyse zum Erkennen von latenten rassistischen Diskursen) nötig. Oevermann (1996) führt im 'Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung' folgende Begriffsbestimmung von *latenten Sinnstrukturen* ein:

"Zentraler Gegenstand der Methodologie der objektiven Hermeneutik sind die latenten Sinnstrukturen und objektiven Bedeutungsstrukturen von Ausdrucksgestalten, in denen sich uns die psychische, soziale und kulturelle Erfahrungswelt präsentiert. Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen sind jene abstrakten, d.h. sinnlich nicht wahrnehmbaren Gebilde, die wir alle mehr oder weniger gut und genau "verstehen", wenn wir uns verständigen, Texte lesen, Bilder und Bewegungsabläufe sehen, Ton und Klangsequenzen hören [sic] und die bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten." (Oevermann 1996, S. 1)

Mit dem Zitat kann der Begriff der *latenten Sinnstruktur* für die Explikation der Theoriekonstrukte näher bestimmt werden. Weiterhin können diese auf die Ausführungen zum Encoding/Decoding-Modell (Abbildung 2 und 3) bezogen werden. Die im Schulbuch eventuell auftretenden impliziten Rassismen können, betrachtet man die rechtlichen Vorgaben, nur in einer nicht bzw. wenig offensichtlichen (*latenten*) Form vorhanden sein. Innerhalb der Perspektive der *Rassismuskritik* wird die These vertreten, dass Macht und Dominanzverhältnisse, die Rassismen bedingen, gesamtgesellschaftlich verteilt seien (vgl. Mecheril u. Melter 2009, S. 13ff.). Oevermann (1996) definiert den Begriff der *latenten Sinnstrukturen* auf der Ebene der subjektiv nicht geltenden Inter-

pretationen (vgl. Oevermann 1996, S. 1). Verbindet man die beiden Definitionen, so muss *latenter* Rassismus im Schulbuch vermutet werden, auch wenn diese, dem geltenden Recht⁵ nach, strikt nach Rassismus überprüft werden müssen (Bayerische Staatsregierung 2008). Einem (eher unwahrscheinlichem) Fall nach könnte es ja möglich sein, dass eine Schulbuchredaktion bewusst implizite Formen von Rassismen im Schulbuch verarbeitet. Im Sinne des hier benutzten Begriffs der *latenten Sinnstruktur* wird allerdings die fehlende Intention betont. *Latente Rassismen* befinden sich demnach auf einer tieferen Sinnebene als implizite Strukturen und Kulturalisierungen. Rassismus liegt demzufolge als eine Form von "*objektiver Bedeutungsgestalt*" (Oevermann 1996, S. 1) vor und gilt somit sowohl bei der Rezeption als auch beim Schreiben eines Schulbuchs (Sender und Empfänger).

Auch eine umfangreiche Planung und eine mögliche Verbesserung der Textbausteine in Schulbüchern können die latenten Dominanzverhältnisse nicht umgehen. Den rechtlichen Rahmen beleuchtend, mag es dabei unmöglich erscheinen, offensichtliche Vorurteile und Stereotype abzubilden. Es kann aber erwartet werden, dass trotzdem Kulturalisierende und unwissenschaftliche Darstellungen, als Indikatoren für rassistische Diskurse, bestimmt werden können.

Oevermann et al. (1979, S. 368f.) zieht den Begriff der latenten Sinnstrukturen im Rückgriff auf die psychoanalytische Theorie des Unbewussten, der Kompetenztheorie von Chomsky sowie mit der Idee einer *tacit knowledge* (Implizites Wissen) heran. Trivial wird hier eine vorliegende Handlung durch sozial unbewusste Strukturen beeinflusst. Insbesondere muss angemerkt werden, dass diese "*Differenz zwischen der Ebene der objektiven latenten Sinnstrukturen und der Ebene der subjektivintentionalen Repräsentanz [...] für die objektive Hermeneutik entscheidend*" (Oevermann et al. 1979, S. 380) ist. Diese Gegenüberstellung lässt sich auf das vorliegende Datenmaterial der Schulbücher übertragen. Die zentrale Erkenntnis soll aus den *latenten Sinnstrukturen* gezogen werden, da diese den lehrtheoretischen Gründen und Faktoren der Schulbuchgestaltung vorgeschaltet sind und diese bedingen. Gegenüber einer deskriptiven Beurteilung der Lehr- und Lernmittel steht diejenige Bedeutungsdimension im Fokus, die "*offenkundig nicht im intentionalen Horizont des Textes stehen und die auch nicht mit den Meinungen, Überzeugungen und Selbstinterpretationen eines Falls übereinstimmen müssen*" (Wernet 2009, S. 25f.).

Geht man weiterhin vom "*Text als regelerzeugtes Gebilde*" (Wernet 2009, S. 13) aus, so lassen sich implizite Dominanz- und Machtverhältnisse analysieren. Das Schulbuch enthält Textbausteine, die als Protokolle sozialer Praxis Bedeutungen transportieren und

⁵ Hiermit ist eine Verknüpfung der 'Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln' in Bayern mit dem allgemeingeltendem Grundgesetz gemeint.

damit sowohl kulturelle Hegemonie als auch Indikatoren für rassistische Unterscheidungen beinhalten können. Die *rassismuskritische* Theoriebildung verortet sich in einem Feld, in dem alle Individuen als Funktionsträger von Unterscheidungen fungieren. Daher müssen auch in den *latenten Strukturen* von Schulbüchern diese Bedeutungen zu finden sein.

Die Differenz der Begriffe *manifest* und *latent* für eine methodisch-kontrollierte Analyse wird auch in zwei Schulbuchanalysen (vgl. Kapitel 5 und 6) näher expliziert. Im ersten empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 5) werden Rassismen manifester Art in einem Exkurs vorgestellt. Diese knappe *rassismuskritische* Analyse soll evidente Beispiele darstellen, in denen (rassistische) Kulturalisierungen nahezu offensichtlich sind. Die Grenze zur Intentionalität scheint hier fließend zu sein und die Überschreitung dieser kann nicht ganz ausgeschlossen werden. Im Fokus des methodischen Teils (Kapitel 6) steht aber ein fallrekonstruktives Vorgehen. Im Sinne der objektiven Hermeneutik soll die *latente Sinnstruktur* analysiert werden, um verborgene Sinndimensionen hervorbringen zu können.

3.1 Theorien für die Bildung einer anwendbaren Rassismustheorie

In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff des Rassismus auf zahlreiche Arten definiert. Um die Daten auf fundierte Weise analysieren zu können, muss eine nutzbare Theorie des (impliziten) Rassismus verfasst werden, mit der es wiederum möglich ist, unterschwellig auftretende rassistische Diskurse⁶ in Schulbüchern zu beschreiben.

Zunächst kann die Bildung einer Theorie einer ersten Ordnung unterzogen werden, in dem, laut Hall (1989), die biologische Herleitung von Rassismus zu verneinen ist, da hierfür keine wissenschaftliche Grundlage besteht. Er stellt die These auf, abgrenzbare 'Völker' auf Grundlage von biologisch-genetischen Faktoren seien **keine** zeitgemäße Beschreibung des Phänomens. Dies lässt sich auch wissenschaftlich beweisen, denn phänotypische Kategorien, wie etwa Hautfarbe oder Körperform, treten auch innerhalb homogener Gruppen auf, wobei hier aber multiple Genkombinationen vorliegen (vgl. Hall 1989, S. 913ff.). Demzufolge wird auch in dieser Analyse die Existenz eines genetisch biologischen Konstrukts von 'Rasse' ausdrücklich verneint. Der derzeitige wissenschaftlich diskutierte Rassismus (neben dem Alltagsjargon von Rassismus) lässt sich als soziales Gebilde bzw. **soziale Praxis** definieren (vgl. Hall 2000, 7ff.). Da hierzu-

⁶ Der Begriff "Diskurs" rekurriert auf die Bedeutung von Ideologie nach Hall (in: Rätzfel 2000, S. 7f.). Ideologie sei demzufolge eine mit Macht verknüpfte Bedeutungsproduktion. Hall greift auf den Begriff von Foucault zurück, indem er den "Diskurs" als System deklariert, in dem durch ihn Macht zirkuliert und konstituiert wird, und zwar, über die, über die "etwas gewußt wird" (Hall 1994, S. 154).

lande der Rassismusbegriff aus historischen Gründen zumeist nicht genutzt wird, ist auch die Erforschung rassistischer Diskurse sehr begrenzt. Mecheril und Melter (2009) zufolge ist er zumeist in Verbindung mit dem Nationalsozialismus gebracht worden, dessen Aufarbeitung die Beobachtung von Rassismus auf die gegenwärtige Gesellschaft nicht ermöglicht hat, da dies eine Banalisierung nationalsozialistischer Praxis oder eine Überbewertung von Diskriminierungsphänomenen darstelle (vgl. Mecheril u. Melter 2009, S. 13ff.). Im Rahmen der Globalisierung der Bundesrepublik Deutschland, geriet die Erforschung von Rassismus weithin mehr in den Kontext der Wissenschaft (vgl. Mecheril/Scherschel 2009, S. 40f.). Die deutschsprachige Forschung fokussiert sich, laut Mecheril u. Melter (2009), aber größtenteils im Bereich der *rassismuskritischen Studien*. In diese Analyseperspektive ordnet sich auch die vorliegende Analyse ein, indem sie, den Standpunkt der *Rassismuskritik* bejahend, die gesellschaftlichen Herrschafts- und Dominanzverhältnisse sowie die Macht- und Ressourcenverteilungen der Gesellschaft berücksichtigt. Hierbei stehe es der interkulturellen Pädagogik entgegen, in der diskriminierende und anderweitig abwertende Situationen hauptsächlich nur mit einem abgrenzbarem Kulturbegriff erklärt werden (vgl. Mecheril/Melter 2009, S. 13ff.). Als Fundament für eine anwendbare Theorie zum *impliziten Rassismus* bietet sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung von Birgit Rommelspacher (2009) mit dem Feld des Rassismus an. Bezugnehmend auf Hall, übernimmt die Forscherin die Perspektive, dass Rassismus für die Markierung von Unterschieden stehe und damit der Zugang zu gewissen Ressourcen legitimiert werde. Wie bereits angedeutet, zeige sich Rassismus gegenwärtig zumeist durch die Zuordnung aufgrund von kulturellen Kategorien. Sie benennt außerdem den Begriff der Legitimationslegende, d.h. Rechtfertigungsstrategien für auftretende Ungleichheiten und Diskriminierungen. Als Beispiel könne hier die (deutsche) Kolonialzeit genannt werden (vgl. Rommelspacher 2009, S. 25ff.). Ihr zufolge war diese Zeit einerseits durch die Deklaration der Menschenrechte und andererseits durch die unmenschliche Behandlung gegenüber Sklaven geprägt. Hier fungierten biologische Zuschreibungen als Legitimation für Diskriminierung. Verbrechen an den Menschen wurden demnach im Individuellen durch eine genetische Unterschiedlichkeit rückwirkend als normal angesehen. Dieser Vorgang lässt sich mit einer Abfolge von Begriffen näher erläutern. Auftretende soziale und kulturelle Unterschiede werden mit biologischen Merkmalen in Verbindung gebracht und als vererbbar deklariert (*Naturalisierung*). Trivial werden also 'Rassen' konstruiert. Dieser Vorgang der analytischen Aufteilung wird dann fortgesetzt, indem homogene Gruppen gebildet (*Homogenisierung*) und diese in ein Verhältnis zueinander gestellt (*Polarisierung*). Anschaulich lässt sich dies mit der Modellfigur eines Gegenübers von *Wir und die Anderen* darstellen. Eine Rassismustheorie kann demnach nur als gesellschaftliches Phänomen aufgefasst werden. Innerhalb

dieser werden die "vergleichbaren" Gruppen in eine analytische Reihenfolge gebracht und mit Wertungen gekoppelt (*Hierarchisierung*). Sowohl die Wahrnehmung als auch die Typen und Funktionen können zahlreiche Formen annehmen (vgl. Rommelspacher 2009, S. 25ff.).

Dies deckt sich auch mit der Perspektive der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. Ein zentrales Zitat für die Beschreibung des Phänomens *Rassismus* ist demnach folgendes:

"Race does not exist. But it does kill people." (Guillaumin 1995, S. 107)

Guillaumin rechtfertigt in den Aussagen des Zitats die soziale Konstruktion von 'Rasse'. Hierbei wird der Begriff kursiv geschrieben, um an die soziale Herleitung zu erinnern. In der deutschen Weißseinsforschung wird, laut Arndt (2009) zumeist die englische Schreibweise *race* bevorzugt, da der *Rasse*begriff mit der deutschen Geschichte des Nationalsozialismus verbunden sei. *Race* sei demnach im wissenschaftlichen Sinne nicht objektiv fassbar, wirke aber latent in den Interaktionen von Personen als soziales Konstrukt (vgl. Arndt 2009, S. 342).

Nach Scherschel (2006) müssen alle Akteure einer Gesellschaft betrachtet werden, da Rassistische Diskurse in der Mitte der Gesellschaft zu verorten seien und es nicht möglich wäre, sie mit den politischen Ausprägungen einzelner (extremistischer) Parteien zu verbinden (vgl. Scherschel 2006, S. 58f.).

"Rassismusanalysen zeigen, dass rassistische Unterscheidungen als komplex zusammenwirkende, in unterschiedlichen Dimensionen des gesellschaftlichen Gefüges wirksame Distinktionen den Mensch "auf den Leib" rücken und sich habituell einschreiben." (Mecheril u. Melter 2009, S. 17)⁷

Neben der Deklaration von Rassismus als Gesellschaftsphänomen kann mit dem obigen Zitat auf individuelle Ausprägungen des Phänomens eingegangen werden, da, soziologisch betrachtet, Individuum und Gesellschaft aufeinander bezogen sind. Um die habituelle Ebene, d.h. verkürzt die Verbindung zwischen Personen und der sozialen Welt zu erklären und für das Gebilde des *impliziten Rassismus* nutzbar zu machen, lässt sich (in Anlehnung an Werke von Hall, Balibar und Miles) Scherschels (2006) Übertragung der gängigen Rassismuskonzepte auf die Beschreibungen zur sozialen Ungleichheit von Pierre Bourdieu nutzbar machen. Grundlage der theoretischen Herleitung von Scherschel ist das Modell der *organischen Ideologie* von Gramsci, welches das Alltagswissen und die Veränderbarkeit einzelner Identitäten heraushebt. Diese charakterlichen Ausprägungen sind für diesen nicht unveränderlich. Vielmehr sei das Bewusstsein durch *"eine Folge der Beziehungen zwischen dem*

⁷ Für eine tiefergehende Darstellung des Habituskonzepts: siehe Bourdieu (1987) oder verkürzt auch Baumgart (2008).

‘Selbst’ und den ideologischen Diskursen, aus denen das kulturelle Feld der Gesellschaft zusammengesetzt ist“ (Scherschel 2006, S. 49) beeinflusst. Diese Identitätsbildung geschehe hierbei zumeist unbewusst und lasse sich als gesamtgesellschaftliches Phänomen begreifen, welches (in Form einer Wechselwirkung) einzelne Individuen beeinflusst. Sie begreift Rassismus als Dominanzverhältnis, das sich auf allen sozialen Ebenen ausformulieren lässt. Zur Verbindung der Analysekatoren der Makro- und Mikrostrukturen wird von ihr der Begriff der *flexiblen Ressource* eingeführt. Hierbei liegt der Bereich der *symbolischen Macht* (Bourdieu) zugrunde, welche auf die Begründung einer Definitionsmacht zielt, d.h. das Bestreben von Akteuren, gewisse Sichten der sozialen Welt zur Normalsicht zu erheben und zu legitimieren. Die symbolische Macht wird als sanfte Gewalt definiert, die selten durch repressive Formen eingefordert wird (vgl. Scherschel 2006, S. 71). Im habituellen Sinne würden demnach Rassismen als *flexible symbolische Ressource* genutzt, die auf zwei Ebenen zu definieren seien. Zum einen integriere die Sicht auf sowohl die symbolische Macht als auch auf den Habitus die Historizität des Phänomens und zum anderen kann damit der strukturelle Deutungskampf näher bestimmt werden. Diese führten beispielsweise zu Distinktionsbewegungen, welche durch rassistische Diskriminierungen auf Grundlage kultureller Gegensätzlichkeiten beruhen (vgl. Scherschel 2006, S. 76ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Scherschels Forschungsarbeit, Rassismen als *flexible symbolische Ressource* zu definieren, Phänomene sozialer Ungleichheitskategorien (nebst Habitus) mit rassistischen Tendenzen der Gesellschaft verbindet. Die Analyseperspektive der Rassismuskritik von Mecheril und Melter (2009) wurde bereits in der Einleitung (vgl. Kapitel 1) dieser Arbeit beschrieben. Rassismus sei demnach nicht (nur) durch individuelle Vorurteile erklärbar. Vielmehr erzeugen Ungleichheits-, Macht- und Dominanzverhältnisse eine von Rassismus geprägte Gesellschaft, innerhalb welcher alle Mitglieder beeinflusst sind und innerhalb der es das Ziel sein sollte, dass diese reflexiv auf diese Umstände reagieren (vgl. Mecheril u. Melter 2009, S. 13ff.). Die bisherigen Ausführungen zum Thema begründen zumeist nur Fokussierungen bzw. Abgrenzung im wissenschaftlichen Diskurs.

Um einen genaueren Überblick zu schaffen, lässt sich das Feld auf mehrere Ebenen festlegen. Rommelspacher (2009) unterscheidet das Feld, in dem sie sowohl strukturellen, individuellen und institutionellen Rassismus, als auch drei Formen der Segregation (ökonomische, soziale und kulturelle) einführt. Diese Felder werden aus einzelnen Studien herausgearbeitet und untermauern die These, dass Rassismus eine implizite soziale Struktur in der Gesellschaft sei. Demzufolge würden in den Rechtsvorstellungen und den politischen sowie ökonomischen Strukturen Momente der Ausgrenzung (struktureller Rassismus) wirken und Normen und Konventionen existieren, welche die Hand-

lungsmöglichkeiten anderer Personen beeinflussen (institutioneller Rassismus). Diese Verhältnisse haben, laut Rommelspacher, einen direkten Effekt auf die Sozialstruktur der Gesellschaft bzw. beruht diese auch auf diesen Ungleichheiten (vgl. Rommelspacher 2009, S. 29ff.). Für die vorliegende Analyse ist besonders die kulturelle Segregation überaus wichtig, da hiermit die Vermittlung von kulturellen Zuschreibungen verbunden ist. Dies geschieht beispielsweise durch die Konstruktion einer Gruppe von ‚Anderen‘ in Schulbüchern. Rommelspacher (2009, S. 29ff.) nennt auch hier den Begriff der *symbolischen Macht* (Bourdieu) und verknüpft diesen mit *symbolischer Diskriminierung*. Damit wird ein Theoriegebilde eingeführt, dass gewisses Prestige in der Gesellschaft verteilt und erklärt, *"wessen Stimme [...] gehört und welche [...] zum Schweigen gebracht"* (Rommelspacher 2009, S. 30f.) wird.

Wie auch im Bereich der Schulbuchforschung muss das theoretische Feld für die Zentrierung am Gegenstand der Rassismen im Schulbuch sortiert werden. Wenn es sich um ein Gesellschaftsphänomen handelt, so sollte auch ein Blick auf den Begriff der ‚Macht‘ geworfen werden und die Perspektive der Analyse beschrieben werden.

3.2 Hegemonietheorie und die Perspektive der Critical Whiteness Studies

Ein Theoriekonstrukt für die Analyse eines *impliziten*⁸ *Rassismus* kann, bezugnehmend auf die Typologie rassistisch-geprägter Unterscheidungssysteme, in den Bereich der Kultur und sozialen Welt verankert werden. Rassismus sei, laut Mecheril und Melter (2009) in vielen Bereichen zu beobachten. So zeige sich *institutionell-strukturelle Diskriminierung* in den Gesetzen und Verordnungen der Verfassungen oder als unterschwellig auftretende Benachteiligung bei der Wohnungssuche, aber auch im individuellen Bereich, beispielsweise in der selektiven Wahrnehmung von Fremden (Mecheril u. Melter 2009, S. 13ff.). Da Schulbücher als didaktische Lehrmittel zur Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen eingesetzt werden, muss besonders der Bereich der Kultur für das Analysekonstrukt beachtet werden. Laut Mecheril und Scherschel (2009) ist ein hergestelltes System des *Eigenen und der Fremden* zu definieren, in welchem Stereotypen produziert werden. Rassismen könne man in diesem Fall als vermittelte Erfahrungen bezeichnen, die die einzelnen Individuen im sozialen Raum erfahren haben. Dieser wer-

⁸ Wobei der Begriff "implizit", wie vorher beschrieben, eine vornehmlich nichtintendierte Form ist, die manifest und latent auftreten können.

de demzufolge durch rassistische Diskurse angereichert (vgl. Mecheril u. Scherschel 2009, S. 39ff.).

Der Begriff 'Kultur' muss dabei behutsam benutzt werden, da er, zumeist auch als Legitimationslegende für soziale Stratifikationen genutzt wird, anstatt Ungleichheitskategorien direkt zu benennen. In der vorliegenden Arbeit wird daher Kultur nach Kalpaka (2005) als umkämpftes Feld definiert. Ihr zufolge umfasse Kultur die ganze Lebensweise einer Gruppe oder eines Individuums, d.h. die gesamten Bedeutungen, Werte und Ideen, die in Institutionen, gesellschaftliche Beziehungen, Sitten und Bräuchen verbreitet seien (vgl. Kalpaka 2005, S.390f.). In der Forschungstradition der (British) Cultural Studies wird diese laut Clarke et al. (1979) als "*Landkarte der Bedeutung*" (Clarke et al. 1979, S. 41) benannt⁹. Daher sei Kultur als objektivierte Struktur in der Gesellschaft zu definieren, fungiere darüber hinaus aber auch als Interpretationsmechanismus und könne demzufolge sinnkonstituierend und identitätsbildend sein. Den kulturellen Grenzziehungen liegen hier ebenso Dominanzverhältnisse zugrunde und das eigene Feld muss innerhalb verschiedener objektiver Ungleichheitskategorien gebildet werden (vgl. Kalpaka 2005, S. 391). Innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen wird demzufolge implizit über die zentralen 'Kulturlandkarten' gerungen. Laut Kalpaka (2005) liegt die Macht für die Herausbildung einer *Hegemonie* bei bestimmten Gruppen (vgl. Kalpaka 2005, S. 391). Da ein ausdifferenzierter Kulturbegriff für die Analyse in *rassismuskritischer* Form unerlässlich ist, wird auf Definitionen der British Cultural Studies (CCCS) zurückgegriffen.

So wie die Forscher des Centre for Contemporary Cultural Studies den Hegemoniebegriff des italienischen Marxisten Antonio Gramsci in ihre Werke beziehen (vgl. Lange-meyer 2013, S. 72), muss für die Konzeption dieser Arbeit auch die wissenschaftliche Bearbeitung des Hegemoniebegriffs in der Politikwissenschaft genannt werden. Laclau und Mouffe¹⁰ führten die Hegemoniethese weiter und entwickelten sie im Paradigma des (Post-) Strukturalismus weiter. Der Begriff der *kulturellen Hegemonie* wird sowohl auf Grundlage des folgenden Zitats als auch mit Berücksichtigung der (British) Cultural Studies folgendermaßen verstanden:

"Kulturelle Hegemonien werden hier als eine treibende Kraft der Stabilisierung und Destabilisierung von Gesellschaftsordnungen interpretiert, die sich weder klassentheoretisch

⁹ Die (British) Cultural Studies verneinen darüber hinaus auch die hierarchische Einteilung von z.B. Populärkultur und Hochkultur.

¹⁰ Laclau, E. u. Mouffe, C. (1985): *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a radical democratic politics* (London). Dieses Werk ist nicht im Literaturverzeichnis vermerkt, da es als zentrales Werk der politikwissenschaftlichen Forschung des Begriffs 'Hegemonie' nur angeschnitten wird. Für eine konzentrierte Diskussion der Unterschiede zwischen 'Hegemonie' und 'Ideologie' empfiehlt sich besonders: Reckwitz 2006.

*Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion*

noch ökonomisch-technologisch ableiten lässt. Kulturelle Hegemonien sind Bewegungen einer ‚intellektuellen und moralischen Reform‘, die versuchen, verschiedene Klasseninteressen über greifend, eine als attraktiv und plausibel suggerierte Gesellschaftsordnung ‚populistisch‘ als alternativenlos zu propagieren und zu instituieren. [...] Sie befinden sich dabei immer in einer ergebnisoffenen Konfliktkonstellation, sie dringen auf Dominanz und werden in ihrem Dominanzstreben bedrängt." (Reckwitz 2006, S. 340)

Dem obigen Zitat zufolge sei Hegemonie als Strukturphänomen aufzufassen, in welchem Formen des Zusammenlebens nicht als Zwang, in Form von (traditioneller) Herrschaft aufgefasst werden dürfe, sondern die Dominanz als gesellschaftlich gegeben anerkannt werden müsse. Der Herrschaftsbegriff auf Grundlage von Hegemonie bilde ein gesellschaftliches Feld, das nicht gewaltsam durch Repression entstehe. Hierbei werden besonders Schule, Kirche und Familie als zentrale Formen der Vermittlung angesehen. Denn, laut Haug (2004), haben organisierte Stellen der hegemonialen Produktion stets auch die Definitionsmacht inne. Ihm zufolge werde auf diesen Ebenen über die Herrschaft und über die Benennung von Strukturproblemen entschieden (vgl. Haug 2004).

Die Schulbücher als Materialien dieser Arbeit sind demnach für die Weitergabe von Hegemonie zuständig. Den bisherigen Beschreibungen zufolge soll hier gezeigt werden, dass es möglich ist, zentrale gesellschaftliche Aussagen aus ihnen herauszuarbeiten und im Sinne der vorliegenden Analysekonstrukte zu betrachten.

Die bisherigen Ausführungen zeigen auf, dass das derzeitige Feld der Rassismustheorien sowohl aus differenten Ebenen als auch Sichtweisen bearbeitet wird. Im Folgenden wird näher auf die zielführende Perspektive eingegangen, die für das Theoriekonstrukt als wichtig erachtet wird.

"Mein Projekt ist das Bemühen darum, den kritischen Blick vom rassistischen Objekt zum rassistischen Subjekt zu wenden; von den Beschriebenen und Imaginierten zu den Beschreibenden und Imaginierenden; von den Dienenden zu den Bedienten." (Morrison, 1995, S. 125)

Morrison (1995) Zitat war der Startpunkt eines Perspektivenwechsels, der heute mit dem Begriff der Critical Whiteness Studies benannt wird. Die veränderte Perspektive ist für den Gegenstand von Rassismus im Schulbuch von gewisser Bedeutung. Laut Morrison sei das *Weißsein* im US-amerikanischen Raum als *unmarked marker* zu deklarieren. Die bisherige Forschung in der diskursanalytischen Theorietradition war bis dahin auf *die Schwarzen* bezogen. Besonders Wollrad (2005) ersucht, diese Perspektive auf die (post-)koloniale Gegenwart der Bundesrepublik Deutschland zu übertragen (vgl. Wollrad 2005, S. 126ff.). Definitiv wird Rassismus, laut Arndt (2009), als generierte Zuschreibung gefasst, die durch Relationalität zwischen sozialen Gruppen analysiert und kritisiert werden kann. Die Definitionen zu Weißsein und Schwarzsein seien in jedem

Fall nicht auf die Pigmentierung der Haut zu reduzieren. Vielmehr befinde sich Weißsein in einem fortwährenden Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion. Demzufolge wäre es möglich, die Zugehörigkeit zu diesen "Gruppen" zu verlieren (vgl. Arndt 2009, S. 342ff.).

Anstatt Probleme im Bereich der Migration kulturalisierend zu bearbeiten wird das vorliegende Theoriekonstrukt somit *rassismuskritisch* als auch im Theoriefeld nach dem beschriebenen *racial turn* verortet.

Insgesamt fällt auf, dass Rassismus theoretisch nicht leicht zu fassen ist, da es in Wechselwirkung mit sozialen Kategorien, wie etwa Geschlecht oder Klasse steht und damit theoretisch vornehmlich abstrakt bleibt. In Bezug zum Fokus auf Macht und Dominanzverhältnisse muss Weißsein als *relationale* Kategorie aufgefasst werden. Ohne das Gegenüber kann die Zugehörigkeit nicht eingehend festgelegt werden.

Laut Wollrad (2009) sei *Weißsein* als *relatives Privileg* aufzufassen. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der *Weißen* begründet sich demnach relational als z.B. *nicht exotisch* zu sein oder *nicht für die guten Deutschkenntnisse* gelobt zu werden. Um diesen Perspektivenwechsel zu konkretisieren, führt Wollrad (2009) ein triviales Beispiel an. Angenommen es schneide sich eine Person in den Finger, dann kann diese (als beispielsweise Mitglied der *Weißen*) die Apotheke betreten und um ein hautfarbendes Pflaster bitten. Wichtig ist wiederum nicht die Pigmentierung, sondern die Tatsache, dass die Farbe des Pflasters nicht als neutral betrachtet wird (vgl. Wollrad 2009, S. 127f.). Mit einem eigenen Beispiel lässt sich dies noch weiter explizieren. Gegenwärtig ist der "nudelook" modern, der sich aus beigefarbener (weißer?) Kleidung zusammensetzt. Mit der Beschreibung von "nackter Kleidung" wird normalerweise auf weiße bzw. helle Kleidung geschlossen¹¹. Auch hier sind latente Dominanzverhältnisse zu erkennen.

3.3 Theoriekonstrukt (1) Implizite Rassismen

Aus den bisherigen wissenschaftlichen Konstrukten und Herangehensweisen zum Rassismus soll nun ein zentrales Theoriekonstrukt verfasst werden, das als theoretisches Fundament für die Analyse der Schulbücher genutzt wird. Für einen besseren Überblick über die Rassismusforschung wird zunächst ein Zwischenkonstrukt (1) definiert. Dieser Schritt ermöglicht einen ersten Blick auf die zentralen Ebenen des Feldes. Außerdem kann so die Diffusität des Feldes nahezu aufgelöst werden. In einem zweiten Schritt wird dieses erstellte Theoriekonstrukt auf den Bereich der Schule bezogen und eine abschließende Analysedefinition (2) verfasst. Dieses gestufte Verfah-

¹¹ Siehe auch: thesocietypages.org (2010).

ren hilft somit zur Strukturierung der Gedanken des Lesers und kann als standhafte Definition, neben der erfolgten theoretischen Diskussion, eine genaue Fallbestimmung unterstützen.

Rekurrierend auf die vorangegangenen Beschreibungen, wird Rassismus grundlegend als soziale Konstruktion aufgefasst. Die Definition wird anhand der analytischen Denkweise der Rassismuskritik hergeleitet. Darunter ist zu verstehen, dass rassistische Praxen in der Gesellschaft stets mit Dominanz, Macht und Ressourcenverteilungen einhergehen. Soziale Ungleichheiten müssen nicht zwingend als Rassismus definiert werden. Wichtig hierbei ist die Bewertung anhand von zugeschriebenen biologischen oder kulturellen Kategorien, die dann in eine Hierarchie gesetzt werden. Rassismus muss also als ein Gesellschaftsphänomen erkannt werden, dass auf multiplen Ebenen zu finden ist. Er tritt demzufolge auch auf individueller Ebene auf und kann sich im Habitus einschreiben. Impliziter Rassismus emergiert größtenteils im Hintergrund als unbewusstes Verhältnis. Er führt zu Bewertungsbewegungen, welche helfen, die soziale Welt zu ordnen (Legitimationslegende). Bezugnehmend auf den Begriff der kulturellen Hegemonie, rassistische Diskurse analysieren zu können, wird die Perspektive der Critical Whiteness Studies eingenommen, um damit an der zentralen Stelle der Gesellschaft anzusetzen. Schließlich werden die Schulbücher in der *Arena* der Mehrheitsgesellschaft veröffentlicht und genehmigt. Für das analytische Vorhaben wird folgendes Theoriekonstrukt (1) genannt:

Theoriekonstrukt (1): Rassismen als implizite Mechanismen zur Legitimation von Unterschieden:

Rassismus wird als soziales Konstrukt definiert, welches sich aufgrund von Dominanz und Machtverhältnissen auf allen Ebenen (strukturell, individuell und kulturell) der Gesellschaft manifestiert. Hierbei werden, durch Zuschreibung von biologischen und kulturellen Kategorien, Unterscheidungen von Menschen gebildet, die diese Verhältnisse legitimieren. Rassismus ist als Mechanismus mit der kulturellen Hegemonie verbunden und begründet (und rechtfertigt) Zugänge zu gesellschaftlichen Räumen. Um die genannten Machtverhältnisse zu analysieren, wird die Perspektive der Critical Whiteness Studies eingenommen, da diese die Systeme in den Blick nimmt, die die Definitionsmacht in der Gesellschaft innehaben. Der implizite Rassismus begründet sich darüber hinaus durch zumeist nicht-intendierte Formen der Diskriminierung, d. h. es bestehen "unsichtbare Mauern" in der Gesellschaft, die Menschen implizit ausgrenzen. Dies geschieht überwiegend nicht-intentional. Von der (unbewussten) Verwendung von Rassismen kann sich kein Individuum vollkommen freisprechen, daher verortet sich diese Arbeitsdefinition unter der Perspektive der Rassismuskritik, um die genannten Dominanzverhältnisse aufzudecken und zu kritisieren.

Das vorgestellte Theoriekonstrukt (1) ordnet die vorgestellten theoretischen Ausführungen der Rassismustheorie und eignet sich darüber hinaus als Vorstrukturierung für die Bildung einer schul- bzw. schulbuchbezogenen Analysedefinition (2). An dieser Stelle wird besonders auf die Funktionen der kulturellen Hegemonie eingegangen, die in Schulbüchern als gesellschaftlich relevante Bedeutungskonstruktionen enthalten

sind und methodisch rekonstruiert werden können. Da diese, durch ein striktes Regelwerk für die Einführung und Zulassung, eine enge Verbindung mit rechtlichen Organisationsträgern der Bundesrepublik Deutschland eingehen, soll durch die Fokussierung auf diese Materialien die Definitionsmacht dieser Institutionen analysiert und kritisiert werden.

3.4 Theoriekonstrukt (2) Implizite Rassismen im Feld der Schule

Die bisherigen Ausführungen legten die vornehmlich deutschsprachigen Forschungsstände der Schulbuchforschung und Rassismustheorie dar und deklarierten nach Fend (1981, 2008a, 2008b) die Schule als zentralen Faktor in der Sozialisation von Individuen und dem damit verbundenen Aufbau einer sozialen Identität. Darüber hinaus wurde die Institution Schule als Instanz definiert, in welcher kulturelle Hegemonie und gesellschaftliche Bedeutungen konstruiert und weitergegeben werden. Im Folgenden werden die bisher vorgestellten theoretischen Linien der Rassismustheorie zueinander in Verbindung gesetzt und der Schwerpunkt auf den schulischen Bereich gelegt. Daraus soll schließlich das Theoriekonstrukt (2) entwickelt werden. Dieses wird dann sowohl für die einführende *rassismuskritische* Analyse von impliziten Rassismen im Schulbuch¹² genutzt als auch für die Fallbestimmung (Wernet 2009, S. 53ff.) der Objektivhermeneutischen Rekonstruktion (objektive Bedeutungsstrukturen) im Zentrum stehen.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird zumeist versucht, die benachteiligte Lage von Schüler*innen mit Migrationshintergrund auf individueller Ebene zu legitimieren. Nach Quehl sei dies als *"normalisierte Bildungsbenachteiligung"* (Quehl 2010, S. 185ff.) zu benennen. Er kritisiert damit die einseitige Erklärung eines gesamtgesellschaftlichen Problems. Rekurrierend auf die Ausführungen zur Legitimationslegende, werde hier eine Responsibilisierung vorgenommen. Dies bedeutet, schulische Probleme und Benachteiligungen werden kulturalisiert und an die außenstehenden (betroffenen) Akteure delegiert. Dies entspringe zum einen der direkten pädagogischen Praxis der Lehrer*innen und zum anderen aber auch aus institutionellen Gegebenheiten der Schule (vgl. Quehl 2010, S. 185ff.).

Die vorliegende Forschungsarbeit nimmt den Standpunkt ein, dass auch rassistische Diskurse in der Schule zu erkennen sind. Diese führen zu Ungleichheitsstrukturen bzw. unterstützen deren Nicht-Abbau und begrenzen den Zugang zu gesellschaftlichen Räumen. Folgt man Hall (in: Quehl 2010, S. 187f.), so beinhaltet die Schule vor allem eine gesellschaftliche Platzanweiserfunktion auf der symbolischen Ebene. Wie auch die

¹² Es wird dabei Material verwendet aus den Schulbüchern: Anstöße 10 (Sozialkunde) des Klett Verlags sowie Horizonte 10 (Geschichte) des Westermann Verlags für den Gymnasialunterricht (G8) im Bundesland Bayern in den Fächern Sozialkunde und Geschichte für die Klassenstufe 10.

Grundlage für eine spätere Berufsbeschäftigung und somit für den Grad des materiellen Wohlstands in der Gesellschaft gelegt wird, so erscheine die derzeit vorliegende Schulbildung als Ort für die Weitergabe von rassistisch-geprägten sozialen Bedeutungen. Im Bereich der subjektiven Denk- und Handlungsweisen werden beispielsweise kulturalisierende (stigmatisierende) Stereotype genutzt, um die pädagogische Praxis zu unterstützen. Laut Quehl, kann die Zuschreibung einer kulturellen Fremdheit dabei als Entlastung für die Begründung von Bildungsbenachteiligung (z.B. von Seiten der Lehrer*innen) herangezogen werden (vgl. Quehl 2009, S. 198ff.). Insgesamt wird durch rassistische Diskurse eine individuelle Vielfalt verneint und die Probleme auf die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe (Ethnie) geschoben. Nach den bisherigen Ausführungen kann diese Strategie als (zumeist unbewusste) Verwendung rassistischer Strukturen gewertet werden. Quehl (2009) empfiehlt daher, dass eine bildungsgerechte Schule mit dem Zugang der Intersektionalität analysiert werden sollte, also alle auftretenden sozialen Kategorien und ihre Wechselwirkung in den Blick zu nehmen seien. Auf diese Weise kann die Heterogenität der Schüler*innen und die jeweils individuelle Biographie berücksichtigt werden. Mit Hilfe einer intersektionalen Perspektive lassen sich also soziokulturelle Lebenslagen für die schulische Praxis habhaft machen, ohne die kulturelle Herkunft zu überwerten (vgl. Quehl 200, S. 198ff.). Zentral für die institutionell geprägte Diskussion um Rassismen in der Schule steht Gomolla (2009), die qualitativ angelegte Studien für die Analyse von Diskriminierungsstrategien empfiehlt. Hier seien besonders die Felder interessant, in denen man nicht primär an direkte rassistische Handlungen denkt (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 285ff.). In einer eigenen Studie erforschten Gomolla und Radtke¹³ (2009) eine der zentralen Platzanweiserstellen der Schule in Deutschland: die Schulpfehlungen zum Schulübertritt auf die weiterführenden Schulen am Ende der Grundschule. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass ein durchaus unterschiedlicher und oftmals unbewusster Umgang mit sozialen Differenzen im Schulübergang zu beobachten sei, der als Diskriminierungstendenz auf rassistischer Grundlage deklariert werden könne.

Die Verbindung des Theoriekonstrukts (1) mit den vorgestellten Ansätzen der Rassismustheorie und den Auswirkungen von institutioneller Diskriminierung im Feld der Schule zum Theoriekonstrukt (2) soll sowohl für die rassismuskritische Betrachtung von impliziten Rassismen in den Schulbüchern 'Anstöße 10' (Klett Verlag) als auch in 'Horizonte 10' (Westermann Verlag) genutzt werden. Eine Verknüpfung der theoretischen Ausführungen lässt sich demzufolge auch als Vorbereitung für die Fallbestimmung und Falleinbettung nutzen. Rekurrierend auf das Theoriekonstrukt (1) und die dazugehörigen theo-

¹³ Hier wird auch empirisch der Frage nachgegangen, inwiefern interkulturelle Pädagogik (in ihrer Reinform) einen (negativen) Effekt auf den Schulunterricht haben könne (vgl. Gomolla/Radtke 2009 S. 285-288).

retischen Forschungsstände sind Schulbücher als ein Medium zu benennen, dass implizite Formen von Rassismen enthalten kann. Besonders struktureller und institutioneller Rassismus in Lehr- und Lernmitteln kann eine Auswirkung auf die Dominanzverhältnisse haben bzw. Kulturalisierungen vornehmen, die die eigentlich sozialstrukturell eingebetteten Ungleichheiten in einer Gesellschaft verschleiert (vgl. Rommelspacher 2009, S. 30f.). In dieser Hinsicht lässt sich zumindest konstatieren, dass die Theoriebeschreibung für eine abduktiv erfolgreiche¹⁴ hermeneutische Analyse nicht zu aufwendig geworden ist. Vielmehr ist diese zentral für die Fallbestimmung vorgeschaltet und um eine spätere Theoriediskussion (Rekontextualisierung) im Bereich der Rassismustheorie zu gewährleisten.

Rekurrierend auf das Theoriekonstrukt (1) und die methodischen Anmerkungen lässt sich für die Instanz der Schule das folgende Theoriekonstrukt (2) begründen:

Theoriekonstrukt (2): Rassismen und kulturelle Hegemonie im Schulbuch:

Das Konzept eines impliziten Rassismus steht im Fokus dieser Arbeit. Demnach wirken soziale Macht und Dominanzverhältnisse in der Gesellschaft. Als Indikatoren für diese Rassismen können biologische und kulturelle (ethnische) Zuschreibungen genannt werden, die als Legimitationslegende gesellschaftliche Unterschiede manifestieren. Größtenteils werden diese Bewertungen 'implizit' und indirekt vermittelt. Ein zentraler Ort an dem unterschwellig kulturelle Bedeutungen produziert werden, ist die Sozialisationsinstanz Schule. Hier lässt sich ergänzen, dass Lehrpläne und die auf deren Basis erstellten Lehr- und Lernmittel eine hohe Importanz in der Hervorbringung von kultureller Hegemonie einnehmen. Die Institutionalisierung von Lehrplänen sowie die darauf abgestimmte Genehmigungspflicht von Schulbüchern hat eine Gatekeeper-Funktion inne, in der sich gesellschaftliche Interessen durchsetzen. Lehrbücher beinhalten demzufolge zentrale soziale Bedeutungen. Dafür werden legitimatorische Begründungen genutzt, um die Verteilung der sozialen Plätze in der Gesellschaft zu begründen. Die Schule als Instanz und die an der rechtlichen Ordnung legitimierten Schulbücher beinhalten demzufolge Bedeutungsstrukturen, die als Indikatoren für rassistische Dominanzverhältnisse rekonstruiert werden können.

Das Theoriekonstrukt (2) setzt sich aus den rassismustheoretischen Herleitungen der Definition (1) sowie der Deklaration der Funktionen von Schule und Schulbüchern als Vermittlungsinstanz von kultureller Hegemonie zusammen. Der folgende Teil der Analyse soll die Ergebnisse der empirisch-kontrollierten Interpretationen vorstellen. Um implizit manifeste Formen rassistischer Diskurse zu zeigen, wird eine *rassismuskritische Analyse* vorgeschaltet. Diese wird als Exkurs in das Feld der Schulbücher dargestellt, da die objektivhermeneutische Interpretation der objektiven Bedeutungsstrukturen im Zentrum stehen soll.

¹⁴ Für eine nähere Beschreibung des 'Schlusses' in der objektiven Hermeneutik: siehe Flick et al. 1995, S. 226.

4 Empirischer Teil: Zulassung und lehrplantheoretische Verortung der Schulbücher als Grundlage der Fallauswahl

Der Lehrplan des Gymnasiums (G8) der Klassenstufe 10 im Bundesland Bayern setzt ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt in den Fächern 'Sozialkunde' und 'Geschichte' voraus. Die Lehrkraft wählt dabei aus einem der folgenden vier Themen: Der Freistaat Bayern und seine Landesteile, Bayerische Ortschaften im Wandel, Migration in Bayern und Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement seit 1945 (vgl. SfSuBM 2004a). Der empirische Teil befasst sich mit ausgewählten Lehrmitteln aus dem Bereich Migration in Bayern, wobei das Material sich auf beide Bereiche, also Geschichts- sowie Sozialkundebücher, stützt.

In der sechsständigen Projektphase sollen die Schüler*innen sich kritisch und gruppenorientiert mit dem Bereich der Migration auseinandersetzen und ihre Ergebnisse präsentieren (vgl. SfSuBM 2004a). Es ist also möglich, dass der Lehrstoff aus dem Material nochmals durch anderweitige Quellen im Projektablauf angereichert wird. Trotzdem können die Texte aus den Lehrbüchern für Geschichte und Sozialkunde als Einführungsliteratur deklariert werden und somit fungieren diese als Startpunkt für eine weitere Recherche. Im Lehrplan wird der lehrtheoretische Sinn des Unterrichtsprojektes als "Zusammenhang zwischen den historischen Dimensionen und den Aufgaben für Staat und Gesellschaft *heute*" (SfSuBM 2004a) beschrieben. Dafür soll auch auf Vorwissen aller Fächer der vorhergehenden Schuljahre zurückgegriffen werden. Die Lehrplankommission empfiehlt darüber hinaus sowohl die Einbindung außerschulischer Quellen als auch eine Zentrierung auf den regionalen Standpunkt des Freistaats Bayern (SfSuBM 2004a).

Der Aufbau und die Inhalte der Schulbücher sind den rechtlich verankerten Lehrplänen angelehnt. Im Curriculum des Gymnasiums (G8) der Klassenstufe 10 werden für das fächerübergreifendem Projekt, unabhängig des Faches, folgende Hauptfaktoren festgelegt: "*Migrationsbewegungen verschiedener Gruppen im historischen Kontext (z.B. Flüchtlinge und Vertriebene; "Gastarbeiter"; Russlanddeutsche; Asylsuchende), Erfolge und Probleme der Integration in verschiedenen Bereichen*" (Ssume 2004b). Für den Konnex der Materialien mit den theoretischen Hintergründen ist es notwendig, zugelassene Lehr- und Lernmittel in den Fokus der Analyse zu stellen. Im Freistaat beziehen sich die gesetzlichen Zulassungsvorschriften auf das '*Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)*' (Bayerische Staatsregierung 2000), hier insbesondere die Abschnitte V (Art. 45) und VI (Art. 51) sowie die '*Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsordnung ZLV)*' (Bayerische Staatsregierung 2008). Grundlage für die Schulbücher sind demzufolge die Lehrpläne,

die von einer zu ständigen Lehrplankommission "nach Maßgabe fachlicher, didaktischer, pädagogischer und schulpraktischer Gesichtspunkte" (Bayerische Staatsregierung 2000) zusammengestellt werden und länderübergreifenden Standards entstammen. Auch die genannte Verordnung für die Zulassung von Schulbüchern bezieht sich maßgeblich auf das zentrale Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (2000) und begründet gewisse Faktoren, die von Lehrmitteln erfüllt werden müssen. Demnach sind sie für den Unterrichtszweck genutzte Materialien, um festgelegte Lernziele erreichen zu können und als Lehr- und Nachschlagewerk zu dienen (Bayerische Staatsregierung 2000). Sie werden darüber hinaus nur zugelassen, wenn sie nicht im "Widerspruch zu geltendem Recht" stehen sowie alle "Anforderungen der Lehrpläne erfüllen" (Bayerische Staatsregierung 2008). Die rechtliche Prüfung erfolgt schließlich durch zwei sachverständige Personen des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Bayerische Staatsregierung 2008).

Die im Fokus der Analyse stehenden Lehr- bzw. Lernmittel des empirischen Teils sind dem Präsenzbestand des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung entnommen. Sie sind sowohl derzeit im Unterricht in Benutzung (Stand: Januar 2013) als auch (deswegen) im rechtlichen Rahmen zugelassen. Es werden nur zugelassene Schulbücher untersucht, da dadurch die Zentrierung auf *implizite* Rassismen noch wahrscheinlich ist, da explizite und offensichtlich rassistische Beschreibungen, aufgrund der verfassungsrechtlichen Prüfung in den veröffentlichten Schulbüchern nicht erwartbar wären. Auf den Seiten des 'Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus' wird stets eine aktuelle Liste der zugelassenen Lehr- und Lernmitteln publiziert. Auf diesen befinden sich auch die Schulbücher 'Horizonte 10' (Westermann; S. 17) und 'Anstöße 10' (Klett Verlag; S. 51), die dem Geschichts- bzw. Sozialkundeunterricht zugeordnet werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2013). Die in Kapitel 5 und 6 interpretierten Ausschnitte bieten sich für eine gesellschaftliche Analyse an, da diese sich im Feld der 'Migration' einordnen lassen.

5 Rassismuskritische Analyse

In der theoretischen Verortung (vgl. Kapitel 3) wurde der Unterschied zwischen rassistischen Diskursen manifester und latenter Art eingeführt. Im Folgenden werden Interpretationsergebnisse des Schulbuchs 'Anstöße 10' (Klett 2008) vorgestellt, die unter Zuhilfenahme einer analytischen Figur von Rassismus erarbeitet wurden. Diese Herangehensweise wird in einem Aufsatz von Messerschmidt (2009) beschrieben.

Begründet man latente Sinnstrukturen durch die vornehmliche Unbewusstheit der rassistischen Diskurse, so ist diese Analyse mit einer rein *rassismuskritischen* Betrachtung

nicht zu erreichen. Trotzdem kann mit einem vornehmlich theoriegeleiteten Exkurs modellhaft die analytische Trennung zu den latenten Sinnstrukturen von Rassismus konkretisiert werden.

"Im Rassismus kommt ein komplexes soziales Verhältnis zum Ausdruck, in dessen Entwicklungen sowohl biologische Begründungen genetischer Unvereinbarkeit wie auch die Zuschreibung kultureller Andersartigkeit ineinanderwirken." (Messerschmidt 2009, S. 61)

In Verbindung mit diesem Zitat, lassen sich, rekurrierend auf die Theoriekonstrukte 1 und 2, Rassismen aus dem Projektbereich 'Migration in Bayern' interpretieren. Messerschmidt trennt grundsätzlich die theoretischen Begriffe des Rassismus sowie des Vorurteils und definiert Rassismus "*nicht als Sonderfall, sondern als Normalfall der Verhältnisse in der bürgerlichen Gesellschaft.*" (Messerschmidt 2009, S. 62).

Darauf rekurrierend, darf somit nicht gefragt werden: Gibt es Rassismen in der deutschen Gesellschaft? Diese rhetorische Frage lässt sich unlängst mit 'ja' beantworten. Die manifesten **und** expliziten Formen sind in überwiegend allen gesellschaftlichen Milieus verpönt. Vielmehr drängt sich die Frage nach den Formen und Spielarten der rassistischen Diskurse auf. Messerschmidt (2009) führt daher eine Perspektivenänderung ein, nämlich die scheinbar unveränderliche starke Verbindung zwischen Rassismus und Antisemitismus. Sie betont, diese Unterscheidung sei im *postkolonialen Sinne* falsch, da Kolonialismus und Nationalsozialismus sich gegenseitig bedingen würden (vgl. Messerschmidt 2009, S. 62f.). Diese theoretische Konkretisierung erneuert die (abstrakte) Existenz des Rassismus als Konstrukt mit biologischen sowie kulturellen Zuschreibungen. Analysiert man demzufolge nach Messerschmidt (2009) auf Grundlage der *Rassismuskritik*, so seien Bedeutungen in den Blick zu nehmen, die die "*Welt in binäre Gegensätze*" einteilen und "*hierarchische Identifizierungen*" (Messerschmidt 2009, S. 64) bedingen (vgl. Messerschmidt 2009, S. 62ff.). Demzufolge lässt sich zusammenfassen, dass Rassismus als "*soziale Praxis, bei der körperliche Merkmale zur Klassifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen benutzt werden*" angesehen werden muss (Hall 1989, S. 913). Rekurrierend auf den vorgestellten Forschungsbereich muss dieses Zitat folglich noch durch die Kategorie 'Kultur' erweitert werden.

Für eine angemessene methodische Einbettung lässt sich die folgende Begriffsklärung nutzen:

"Um zum »Wesen« der Interaktionsstruktur zu gelangen, muß der »objektive Hermeneut« die »Erscheinungen« der Interakte durchdringen. Dabei beruft er sich auf die Vorstellung einer Struktur, die zu ihrer Aktualisierung gewisse Inhalte als Nahrung braucht. Die Struktur ist notwendig, die Inhalte sind kontingent." (Bude 1994, S. 122)

Im Sinne dieses Zitat lässt sich für das Forschungsvorhaben sagen, dass der Exkurs somit auf der Ebene der *Erscheinungen* (Bude 1994, S. 122) verbleibt, hiermit aber trotzdem sowohl die Rassismustheorie näher skizziert als auch die machttheoretische

Tiefe beleuchtet.

Im Exkurs der rassismuskritischen Interpretation soll die *"Erscheinung"*¹⁵ (Bude 1994, S.122) des Materials für das Schulprojekt dargestellt werden und darüber hinaus eine theoretisch eingebettete Analyse anschließen.¹⁶ Diese bewegt sich auf einer Metaebene und kann nicht als *"Wesen"* (Bude 1994, S. 122) identifiziert werden. Die Interpretation wird literarisch wie folgt betrieben: Zunächst werden die für die Analyse zentralen Stellen paraphrasiert und anschließend im Sinne der *Rassismuskritik* interpretiert dargestellt.

5.1 Anstöße 10 ein Sozialkundebuch für den gymnasialen Unterricht

Das Wahlpflichtmodul 'Migration in Bayern' wird als Projektarbeit in Verbindung der Fächer Geschichte und Sozialkunde lerntheoretisch erfasst. Als Materialgrundlage für den Sozialkundeunterricht wird das Werk 'Anstöße 10' des Klett Verlags (Stich et al. 2008) genutzt. Das Schulbuch (Zulassungsnummer: Bayern ZN 165/08G8) ist für das Gymnasium (G8) zugelassen. Redaktionell gehört der Teil des Wahlpflichtmoduls zum Oberthema 'Landes- und Kommunalpolitik in Bayern' und es liegt im Ermessen der Lehrer*innen dieses im Unterricht zu thematisieren. Durch die engeren Kriterien zur Benutzung von zugelassenen Schulbüchern in anderen Schulformen und/oder Fächern (Bayerische Staatsregierung 2008; §11) ist die Zielgruppe als Schüler*innen der 10. Klasse des Gymnasiums definiert. Die Lerneinheit wird als Grundlage des Sozialkundeunterrichts erfasst, was Markierungen im Inhaltsverzeichnis belegen. Das Einführungsmaterial des Unterrichts in Sozialkunde beschränkt sich auf vier Buchseiten und ist mit einer Frage übertitelt: "Bayern 2. Klasse?". Im Lehrplan der bayerischen Staatsregierung (SfSuBM 2004b) wird eine regionale Verankerung des Themas empfohlen und dieser Anweisung wird auf den wenigen Seiten größtenteils Folge geleistet. Analysiert man zunächst die redaktionellen Merkmale des Moduls, so fällt auf, dass mit einem "Miniglossar" und Begriffsklärungen in das Thema eingeführt wird. Dort werden Definitionen wie "Multikulturalismus (MultiKulti)", "Integration", "Assimilation" (vgl. Stich et al. 2008, S. 110) sowie politisch aufgeladene Termini wie "Parallelgesellschaft" und "Arbeitsmigranten" aufgeführt und in einigen Sätzen beschrieben.

Bis auf einen kurzen Einführungstext, in dem Zahlen und Fakten der Ein- und Auswanderung im Freistaat Bayern dokumentiert werden, enthalten die Buchseiten keine eigenständig verfassten Formulierungen. Das Modul ist durch zitierte Textbausteine verschiedener Quellen zusammengesetzt, darunter aus dem staatlichen (Bayerisches

¹⁵ Heinz Bude beschreibt, dass der Dualismus der manifesten und latenten Sinnstrukturen oftmals mit den Begriffen 'Erscheinung' und 'Wesen' erklärt werden.

¹⁶ Hilfreich war hier besonders der Anhang zur Broschüre: Von Trommlern und Helfern (BER ev. 2010).

Innenministerium und Bundeszentrale für politische Bildung) und journalistischen (Süddeutsche Zeitung und Siebenbürgische Zeitung) Bereich. Weiterhin werden zahlreiche Bilder genutzt, um die Argumentationsstruktur des Kapitels zu stützen. So wird beispielsweise ein Plakat mit dem Thema Einbürgerung abgedruckt und Mannschaftsfotos von Bayern München der Jahre 1967/1968 und 2007/2008 gegenübergestellt. Im Vergleich zu anderen Kapiteln von Anstöße 10 lassen sich keine zentralen Abweichungen im Layout kenntlich machen. Bezüglich der Einteilung in Lerneinheiten, fällt auf, dass 'Migration in Bayern' im Vergleich eher als kurzer Baustein definiert werden kann. Dies erscheint nicht weiter verwunderlich, da es sich um ein Einführungskapitel handelt und dieses durch eigene Recherchen, auch aus dem geschichtlichen Bereich, angereichert werden soll. Unter einer didaktischen Perspektive kann die Einheit als Beginn der lehr- und lerntheoretischen Behandlung des Themas Migration definiert werden. Im Einzelnen kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Begriff 'Migration' (bzw. verwandte Konzepte) bereits in anderen Fächern und Schuljahren zentral war. Aus den unmittelbar damit verbundenen Lehrplänen geht dies allerdings nicht hervor.

Betrachtet man das Layout des Kapitels mit einem *rassismuskritischen* Blick, so fällt die unmittelbare Abfolge bestimmter Themen auf. Wie bereits beschrieben beginnt die Lerneinheit mit einer statistischen Einführung in die Ausländerzahlen der Bundesrepublik Deutschland und des Freistaats Bayern. Obgleich keine wissenschaftliche Zitation zu erkennen ist, lassen sich die Zahlen nach eigener Recherche dem Statistischen Bundesamt (2011, S. 25f.)¹⁷ zuordnen. Damit kann auf eine staatsrechtlich-angelehnte Definition des Ausländer- bzw. Migrationsbegriffs geschlossen werden, der die Herkunft bzw. kulturelle Zugehörigkeit der Menschen unter den Begriff der Staatsangehörigkeit subsumiert. Der aktuellen staatsrechtlichen Definition zufolge sind Ausländer und Ausländerinnen:

"Alle Personen, die nicht Deutsche im Sinne des Art. 116 Abs. 1 GG sind, d.h. nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Dazu zählen auch die Staatenlosen und die Personen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit. Deutsche, die zugleich eine fremde Staatsangehörigkeit besitzen, zählen nicht zur ausländischen Bevölkerung." (Statistisches Bundesamt 2011, S. 5)

In Abbildung (4) lässt sich ein reduktionistisches Konzept von 'Deutsch-Sein' und 'Nicht Deutsch-Sein' erkennen. Auf der mittlerweile geschlossenen Homepage der 'Einbürgerungs-Kampagne' werden Gründe derselben beschrieben. Demzufolge sei sie an ausgewählte Menschen der Gesellschaft gerichtet, nämlich die Personen ohne deutschen Pass, mit dem Ziel sich einbürgern zu lassen, um "*aktive, teilhabende, gleichberechtigte*

¹⁷ Aufgrund des Erscheinungsjahres erscheint es unlogisch, dass 'Anstöße 10' diese Publikation gewählt hat, allerdings handelt es sich bei diesen Veröffentlichungen um stets aktualisierte Aufstellungen der Zahlen des Statistischen Bundesamtes.

"Mitglieder unserer Gesellschaft" (www.einbuengerung.de¹⁸, zit. n. Schaffer 2008, S. 238) zu werden. Es wird eine abstrakte Grenze zwischen der menschlichen und verfassungsrechtlichen Zugehörigkeit zu einer Gruppe geschlossen. Da es sich bei der Abbildung (4) um eine politische Annonce handelt und diese das Staatsbürgerrecht thematisiert, ist allerdings die theoretische Einbettung in staatsrechtliche Definitionen nicht weiter verwunderlich.



Abbildung 4 (Anstöße 10 Sozialkunde 2008, S. 111)

Die Abbildung thematisiert eine in der Türkei geborene Frau, die seit 29 Jahren in Deutschland lebt. Auch aufgrund der fehlenden Geburtsstadt wird die Zuteilung unter eine staatliche Gruppe als wichtig erachtet. Sie wird durch zentrale Kategorien bestimmt: nationale Zugehörigkeit, Alter, Beruf und Aufenthaltsdauer. Die dem Beruf der Verkäuferin zugeordnete Frau wird bildlich dargestellt. Das Portrait unterstützt die physiognomischen Vorstellungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft von einer türkischen Frau. Unter ihrem Konterfei wird sie als 'Inländerin mit ausländischem Pass' bezeichnet, was sie, im verfassungsrechtlichen Diskurs, wiederholt als örtlich deutsch, aber staatsrechtlich als nichtdeutsch deklariert. Weiterhin wird auf ihre Migrationsgeschichte eingegangen. Demzufolge würde sie nach fast dreißig Jahren Aufenthaltsdauer in Deutschland mittlerweile sowohl deutsch sprechen als auch denken. Es wird

¹⁸ Die Kampagne wurde im Auftrag der Bundesbeauftragten für Ausländerfragen von der PR Agentur Hansen Kommunikation (Köln) erstellt.

primär die Assimilation der deutschen Kultur adressiert, die sogar zum (psychoanalytisch un- bzw. vorbewussten) 'Träumen in deutsch' führt. Das Gro der sozialen Interaktionen und der mentalen Prozesse wird als 'deutsch' kategorisiert: Sprechen, Denken und Träumen. Rekurrierend auf den Beginn dieser Interpretation, unterstützt dies die grundlegende Konzentration auf die Zugehörigkeit qua Staatsangehörigkeit, welche wiederum durch diese Faktoren definiert werden kann. Folgt man den Zielen (dieses Teils) der 'Einbürgerungs-Kampagne', so erkennt man die Intention, dass die in der Abbildung charakterisierte Person die deutsche Staatsbürgerschaft erlangen sollte, um aktiv am gesellschaftlichen Geschehen teilnehmen zu können. Dem Grundgesetz folgend wird diese Teilhabe, ohne Wechsel bzw. Annahme der Staatsangehörigkeit, folglich verweigert. Die Annonce erzeugt demnach ein diffuses Bild zwischen 'deutscher Identität' und rechtlicher Verankerung und Bürgerrechten.

Auf manifester Ebene wird, zumindest in diesem Fall, einerseits die Zugehörigkeit zur 'deutschen Kultur' von der individuellen Identität getrennt, aber andererseits die eigentliche Partizipation an die Staatsangehörigkeit gekoppelt. Es mag logisch erscheinen, dass in einer Plakatkampagne der deutschen Regierung die verfassungsrechtlichen Grundlagen in den Vordergrund gestellt sind. Allerdings unterstützt die Abbildung die Konstruktion einer Grenze und somit die Einteilung in die Gruppen "deutsch" und "nicht-deutsch" (in diesem Falle türkisch). Der sicher auftretende Fall einer Person, die 'Inländerin mit deutschem Pass' ist, aber 'nicht deutsch spricht, denkt und träumt', wird nicht thematisiert. Argumentiert man in diesem Sinne *rassismuskritisch*, so scheint die nationale Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft zwingend durch eine Kopplung aus Staatsangehörigkeit und Bewusstsein gekennzeichnet zu sein. Genauer: Mit der Abbildung einer derartigen Anzeige im Schulbuch wird eine gesellschaftliche Definition von Migration und Kultur geprägt. Diese geht vom institutionellen Sektor aus und erwartet eine Unterordnung unter die Bedeutung der hegemonialhergestellten Norm. Modellhaft mag diese Art von 'Kulturgrenze' das Konzept von Wanderungsbewegungen zwischen Staaten und Kulturen vereinfacht darstellen, allerdings verkennt es die unübersichtliche Realität multipler Identitäten und Perspektiven¹⁹. Zusammenfassend wird mit der Kampagne ausgedrückt: 'Lasse dich einbürgern und beteilige dich an der Gesellschaft'. Darüber hinaus wird aber auch das Gegenteil erreicht, nämlich dass für eine Teilnahme eine 'deutsche Identität' und der Besitz einer deutschen Staatsangehörigkeit vorausgesetzt wird. Die 'deutsche Türkin' in der Abbildung wird als Person dargestellt, die für eine Assimilation in die 'deutsche Kultur' nur noch einen deutschen Pass benötigt. Was genau unter 'deutschem Denken' verstanden ist, wird nicht weiter expli-

¹⁹ Hier sei besonders die Perspektive der Transkulturalität angemerkt. Siehe: Welsch 2010.

ziert. Es wird aber grundlegend auf nationalstaatliche Konstruktionen zurückgegriffen. Das Staatsbürgerschaftsrecht, welches durch die Benutzung der Einbürgerungskampagne im Schulbuch als Thema initiiert wird, stellt Terkessidis als Mechanismus von Rassismus dar. Er verortet dieses im Bereich der *"institutionellen Produktion von Ausländern"* (Terkessidis 2004, S. 100), durch eine Verkopplung mit dem Arbeitsmarkt (Vgl. Terkessidis 2004, S. 102ff.). Weitere Beispiele im Modulabschnitt 'Migration in Bayern in 'Anstöße 10' sind drei Textbausteine zu den Themen 'Integration', 'Abschiebung' und 'Bayerische Stämme'.

Es handelt sich dabei um zitierte Textbausteine des Innenministeriums, genauer des damaligen Staatsministers des Inneren Günther Beckstein und des Projekts 'Migration-Info', einem Netzwerk zur Dokumentation europäischer Migration. Den Komplex der Integration thematisiert 'Anstöße 10' durch den (gekürzten) Abdruck einer Rede von Günther Beckstein, die er anlässlich des Tages der Integration im Jahre 2006 gehalten hat. Er spricht hierbei davon, dass eine Assimilation unter Aufgabe der eigenen kulturellen und religiösen Identität nicht zu verantworten sei. Allerdings setzt er die Kenntnis der deutschen Sprache sowie die Akzeptanz der *"Anerkennung unserer Rechts- und Werteordnung"* (Stich et al. 2008, S. 111) für die Aufnahme von Migrant*innen voraus. Die im Schulbuch abgedruckte Rede produziert hegemoniale Vorstellungen einer 'christlich-abendländischen' Tradition, auf dessen Grundlage die deutsche Gesellschaft aufgebaut sein soll. Ohne die Nennung bestimmter religiöser Gruppen fällt auf, dass er die angeblich mangelnde Integrationswilligkeit und den Rückzug in Parallelgesellschaften von Seiten nicht-christlicher Personen adressiert. In der Parteinahme *"unserer Rechts- und Wertordnung"* konstruiert er die Migrant*innen auf eine außenstehende Position und reproduziert gleichzeitig die Bedeutung einer deutschen Nation und Tradition, die auch implizit als akzeptierteres bzw. hierarchisch hochwertigeres Konstrukt definiert wird.

Unter der Überschrift *"Ein vierter bayerischer Stamm"* (Stich et al. 2008, S. 112) wird die Siebenbürgische Zeitung zitiert. Wiederum handelt es sich hierbei um eine Rede des damaligen stellvertretenden Ministerpräsidenten Günther Beckstein. Auf seiner Ansprache auf dem Heimattag im Jahre 2005 lobt er den Stamm der 'Sudetendeutschen', der neben den Altbayern, den Schwaben sowie den Franken, den Aufbau Bayerns geleistet haben sollen. Im *rassismuskritischen* Sinne ist die Benutzung des Begriffs (Volks)stamm als problematisch anzusehen, da damit auf ein auf Abstammung beruhende Konstrukt zurückgegriffen wird²⁰. Da hier das bayerische Bundesland thematisiert wird, kann die problematische Benutzung des Begriffs in Bezug zum Kolonialismus und Afrika aus-

²⁰ Dieses Analyse-Ergebnis greift auf die Naturalisierung zurück, d.h. die Benutzung biologisch definierter Unterschiede.

geschlossen werden. Aber insgesamt betont Günther Beckstein (und somit das Schulbuch) die Importanz der Historie des bayerischen Bundeslandes und ihre drei (bzw. vier) Stämme. Die Zugehörigkeit zu diesen Gruppenkonstruktionen durch Blutsverwandtschaft muss zum einen als hochgradig veraltet und andererseits als rassistisch definiert werden.

Die Textbausteine des Schulbuchs um Günther Beckstein lassen sich in das dritte Zitat "Bayern richtet Ausreisezentrum ein" (Stich et al. 2008, S. 111f.) einbetten. In einem Artikel des Netzwerks 'MigrationInfo' wird über ein Zentrum in Fürth berichtet. Dort werden für die "Aufenthaltsbeendigung ausreisepflichtiger Ausländer" (Stich et al. 2008, S. 112) wichtige Papiere und Beweise für eine geplante Abschiebung gesammelt. Der Text beschreibt zunächst mögliche Probleme bei der "Mindestkooperation" (ebd.) und der Ermittlung der (staatsrechtlichen) Identitäten. Außerdem werden kritische Stimmen zu den Verfahren herangezogen, darunter beispielsweise von Pro-Asyl. Primär kann eine Beschreibung der Abschiebung von Personen ohne Staatsangehörigkeit bzw. rechtlicher Aufenthaltsgenehmigung nicht als rassistisch definiert werden. Es handelt sich hierbei um einen Teilfaktor im Bereich Migration und es ist logisch, dass alle normativen Perspektiven schulisch behandelt werden müssen. Trotzdem wird auch in diesem Teil wiederum nur der rechtliche Teil einbezogen. Es wird auch auf keine ethischen Kategorien der Asylsuchenden eingegangen, etwa die politische Verfolgung im Heimatland oder soziale Probleme im Aufnahme- sowie Heimatland.

Dem Lehrplan des Gymnasiums (G8) in Bayern (SfSuBM 2004a) zufolge soll das Fach Sozialkunde sowohl ein individuelles Wertesystem als auch Empathiefähigkeit und interkulturelle Toleranz vermitteln. Auch die "*Ausbildung zum verantwortungsbereiten Staatsbürger*" (SfSuBM 2004a) soll im Fokus des Schulfachs stehen, d.h. der verantwortungsbewussten, konsensfähigen und toleranten Integration in die Gesellschaft. Mit dem vorliegenden Kapitel wird allerdings vielmehr das Verständnis von Kultur und Zugehörigkeit in Bezug zum Grundgesetz (Staatsangehörigkeit) betrachtet. In den Leitfragen zum Projekt werden die Themen zwar kritisch hinterfragt, aber auch hier werden das 'Fremde' Frage 4: "*Was tun mit den vielen Fremden?*" (Stich et al., S. 113) und die Probleme "Kriminalitätsstatistiken" (Stich et al., S. 113) fokussiert. Auch in Frage 5 wird nochmals auf "*Integrationsschwierigkeiten der deutschrussischen Übersiedler*" (Stich et al., S. 113) eingegangen und auf die "*oft als gescheitert betrachtete Integration der Gastarbeiter und ihrer Nachkommen*" (Stich et al., S. 113). Überwiegend verbleibt die Einbindung von Fragen zur Aufarbeitung des Kapitels im Schulbuch auf einer defizitorientierten Ebene.

Betrachtet man unter den beschriebenen Textstellen und Interpretationen Indikatoren, die auf Rassismen hinweisen könnten, so müssen besonders kulturalisierende (ethnisie-

rende) Beschreibungen als Indikator für eine Vermittlung bzw. Festsetzung von strukturellem Rassismus genannt werden. Neben der Fokussierung auf die Konstrukte 'Deutsch' (Staatsangehörigkeit) und 'Ausländer' erscheint besonders der Rekurs auf bayerische Stämme fragwürdig. Durch die Einführung eines angeblichen 'vierten Stammes' (Sudetendeutsche) erlernen die Schüler*innen eine unwissenschaftliche Sicht auf Kultur. Diese ähnelt biologisch zugeschriebenen (vererbten) 'Rassekonstruktionen' und unterstützt die Naturalisierung von politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen. Beide Interpretationen der Textauswahl können zum Gebrauch des Begriffs des 'Fremden' führen, um andere Personen zu benennen. Die ausgewählten Textbausteine können als explorative und theorieangereicherte Indikatoren für rassistische Diskurse im Sinne des Theoriekonstrukts bezeichnet werden. Durch den Prozess des 'Othering' (Mecheril 2009, S. 17) werde auf der Basis von unklaren "*natio-ethnokulturellen*" (Mecheril 2004, S. 20ff.) Kontexten eine Zuschreibung des 'Fremden' konstruiert. Dies führt, im Sinne der *rassismuskritischen Sicht*, zu einer Benutzung der Kultur als Legimitationslegende. Der Ablauf des Kapitels liefert einige Beweise für eine mögliche Weitergabe *rassismusförderlicher Diskurse* an Schüler*innen, da Migration sowohl einseitig behandelt als auch übermäßig problematisiert dargestellt wird.

Der empirische Teil der Forschungsarbeit wird durch die folgende Rekonstruktion vervollständigt. Es soll gezeigt werden, dass durch eine extensive Feinanalyse latente Sinnstrukturen rekonstruiert werden können, die zumeist auf *implizite* (und demzufolge unbewusste) Rassismen schließen lassen. Nach den Ergebnissen der theoriegeleiteten (*rassismuskritischen*) Interpretation muss deren Vorhandensein als wahrscheinlich deklariert werden.

6 Rekonstruktion

Im Folgenden soll die Sequenz eines weiteren Schulbuches (Horizonte 10, Gymnasium, Bayern G8) analysiert werden. Ebenso wie in Kapitel 5 steht dabei ein Ausschnitt des Projektkapitels ‚Migration in Bayern im Fokus. Anders als bei der Betrachtung von ‚Anstöße 10‘ sollen *latente Sinnstrukturen* durch einen rekonstruktiven Ansatz herausgearbeitet werden. Hierfür findet die Methode der Objektiven Hermeneutik Anwendung, wobei deren grundlegende Prinzipien beachtet werden. Zählt man diese auf, so handelt es sich um: *Kontextfreiheit*, *Wörtlichkeit*, *Sequenzialität*, *Extensivität* und *Sparsamkeit* (vgl. Wernet 2009, S. 90f.). Diesen Prinzipien folgend wird die strukturelle Bedeutung der im vorliegenden Schulbuchtext vorfindbaren Ausdrucksgestalt außerhalb des eigentlichen Kontextes interpretiert (*Kontextfreiheit*). Erst in einem späteren Arbeitsschritt wird das Interpretationsergebnis dann auf den Text als Ausschnitt eines Schulbuchs bezogen.

Uns interessiert hierbei „*nicht was der Text sagen wollte, sondern was der Text gesagt hat*“ (Wernet 2009, S. 91) (*Wörtlichkeit*). In der vorliegenden Rekonstruktion wird auffallen, dass Sprechakt nach Sprechakt interpretiert wird (*Sequenzalität*). Kontextwissen und Textpassagen nach der gegenwärtig zu interpretierenden sind zunächst uninteressant. Demgegenüber werden die Prinzipien der *Extensivität* und *Sparsamkeit* in dieser Textfassung nicht auffallen. Die Interpretation von gedankenexperimentellen Kontexten (Geschichten und Lesarten) soll derart extensiv geschehen, dass sie als erschöpft gilt. In der vorliegenden Rekonstruktion wurden diese im Sinne des Ablaufs der Interpretation (Fallstruktur) bereits bereinigt, um die Lesbarkeit zu gewährleisten.

Eine Rekonstruktion mit der Methode der Objektiven Hermeneutik ist sowohl zeit- als auch textaufwendig. Reichertz (1986) schreibt, dass demzufolge der Forschungsprozess nicht in vollem Umfang niedergeschrieben werden könne (vgl. Reichertz 1986, S. 54f.). Für die Ergebnisdarstellung wird daher ein Mittelweg gewählt. Es soll sowohl die Lesbarkeit als auch die Nachvollziehbarkeit der Interpretationsergebnisse gewährleistet sein²¹. Hierfür werden sowohl Lesarten, Geschichten als auch jeweils aktualisierte Zwischenresümees und Erklärungen dargeboten. Da sich die Fallstrukturhypothese (bzw. die vorläufigen Konstrukte) während des gesamten Forschungsprozess stetig wandelt, wird der nähere Rekonstruktionsablauf nachgezeichnet. Insgesamt soll das Ergebnis als methodisch kontrolliert definiert werden können. Innerhalb der Rekonstruktion wird zwar per Fallbestimmung eine Interpretationsrichtung präjudiziert (vgl. Wernet 2009, S. 53-60), die Ergebnisse werden dann allerdings erst im anschließenden Diskussionskapitel (Kapitel 7) auf den theoretischen Hintergrund angewendet.

6.1 Horizonte 10 - ein Geschichtsbuch für den gymnasialen Unterricht

Bei ‘Horizonte 10’ handelt es sich um ein Geschichtsbuch für den gymnasialen Unterricht (G8) im Freistaat Bayern. Wie auch ‘Anstöße 10’ wird es im derzeitigen Schulunterricht verwendet, wobei keine Angaben über die individuelle Benutzung in der Lehrwirklichkeit gemacht werden können. Dem Lehrplan (SfSuBM 2004b) zufolge werden für die Grundlagen des Wahlpflichtprojekts ‘Migration in Bayern’ Materialien der beiden Fächer Sozialkunde und Geschichte verwendet. Gegenüber dem Abschnitt in ‘Anstöße 10’ ist das Modul um einiges ausführlicher und somit auch länger (16 Seiten). Die Bildungsziele sind grundlegend gleich, allerdings werden besonders andere Projektzugänge empfohlen. So soll im Geschichtsunterricht die Befragung von Zeitzeugen und die Auswertung von Bildquellen im Vordergrund stehen (vgl. SfSuBM 2004b). Im Lehrplan werden die

²¹ Als Beispiel für eine sowohl lesbare als auch nachvollziehbare Rekonstruktion sei auch ‘Relaxte Betroffenheit’ empfohlen (Schröder u. Tykwer 1994).

lehrtheoretischen Grundlagen bei beiden Fächern analog benannt. Ergänzend gibt es eine eigene Teilseite, auf der wesentliche Faktoren des Projekts dargestellt werden und die Weiterführung auf andere Fächer empfohlen wird. Auch eine Unterrichtseinheit als Beispiel zum Download wird angeboten, in welchem eine Herangehensweise an das Wahlpflichtthema vorgestellt wird. Auch wird wiederholt auf Planungen und Organisationen für Recherchen außerhalb des Unterrichts hingewiesen, falls es den vorhergesehenen Rahmen von sechs Stunden nicht überschreitet. Beachtet man die Stellung des Projekts im Lehrplan kann aber vermutet werden, dass vordergründig die Materialien aus den Schulbüchern genutzt werden (vgl. SfSuBM 2004b).

6.2 Fallbestimmung, Interaktionseinbettung und methodische Bemerkungen

Für eine Rekonstruktion nach der Methode der Objektiven Hermeneutik sind (theoretische) Fallbestimmung und Interaktionseinbettung des Materials notwendig, um eine nähere Zielbestimmung zu gewährleisten. Die Analyse setzt die Perspektive nicht auf **das Schulbuch**, sondern auf die Einbettung des Protokolls (als regelerzeugtes Gebilde). Es steht in Bezug zum vorgestellten Erkenntnisinteresse. Nach Wernet (2009) könne die Fallbestimmung nicht genau genug beschrieben werden, obgleich die Rekonstruktionsergebnisse eine andere Richtung einschlagen könnten (vgl. Wernet 2009, S. 59f.). Die Explikation der Theoriekonstrukte 1 und 2 (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4) lässt sich bereits als Einführung zur Fallbestimmung fassen. Durch die Lektüre der bisherigen Kapitel ist das Erkenntnisinteresse am Material zu erkennen. Allerdings soll der Fall nicht durch eine übermäßig subsumtionslogische Übertragung des Theoriekonstrukts und der zugespitzten Formulierung im Schulsektor (Konstrukt 2) expliziert werden. Trotzdem sind die theoretische Herleitung und die Setzung einer zentralen Rassismustheorie wichtig für eine spätere Einbettung in das theoretische Feld und Modifizierung dieser Basis.

Schulbücher beinhalten zentrale soziale Bedeutungsmuster, die auf Grundlage der Lehrpläne der Bundesländer erstellt werden. Im Rahmen einer *Interaktionseinbettung* können die Lehr- und Lernmaterialien als rechtlich streng kontrollierte und somit redaktionell überwachte Protokolle angesehen werden. Aus diesem Grund ist der Ansatz eines impliziten Rassismus für die vorliegende Rekonstruktion passend, da offensichtlich auftretende Rassismen nicht auffindbar sein sollten. Daher bietet sich auch die Methode der Objektiven Hermeneutik an, da mit ihr latente, d.h. überwiegend (dem Produzenten und den rechtlichen Zulassungsstellen) unbewusste Strukturen, erkannt werden können. Diese Art der Rekonstruktion kann eine Analyseperspektive von außen annehmen und nichtintentionale Rassismen aufdecken. Interessant für die Interpretation des

Materials sind keine lehrtheoretischen Faktoren, sondern einzig Bedeutungsmuster, die durch die Benutzung der Schulbücher an die aufwachsende Generation weitergegeben werden. Die Schulfunktionen von Fend (2008a) und die Integration der Individuen in die kulturelle Hegemonie stehen daher im Mittelpunkt.

Die Rekonstruktion erstreckt sich hauptsächlich auf den textlichen Beginn des Modulkapitels 'Migration in Bayern ein Projekt' (Weigand und Baumgärtner 2008, S. 102). Er²² wird zum einen einer extensiven Feinanalyse unterzogen, die als Grundlage einer anschließenden Fallstrukturhypothese dient. Diese wird anschließend an einigen anderen Sequenzen des Kapitels angewendet und gegebenenfalls modifiziert. Dafür werden die Textausschnitte vor der Explikation der Interpretationsergebnisse stets kurz zitiert. Die Ausführungen beziehen sich dann immer auf die fett gedruckten Wörter.

6.3 'Zusammengepfercht in einem portugiesischen Kastenwagen...' - Rekonstruktion und Fallstrukturhypothese

Betrachtet man den Beginn (S. 102 oben) des ersten Textausschnittes (M1) des Kapitels mit der Überschrift 'Migration in Bayern', so muss zunächst die mögliche Abfolge des Blicks von Seiten der Leser*innen diskutiert werden. Etwa in der Mitte der Seite ist ein Foto von Polizisten und einer Gruppe festgenommener Personen abgebildet. Es ist nicht nachweislich zu klären, ob als erstes das Bild und die dazugehörige Beschreibung mit der Überschrift 'Illegale Einwanderung' beachtet wird oder primär der Beginn des Textes. Die Rekonstruktion wird mit der Darstellung des interpretierten Textes beginnen. Im Rahmen der Fallstrukturhypothese müsste sich die Abbildung dann methodisch in das Gesamtbild einbinden lassen oder die vorliegende Hypothese beeinflussen.

Migration in Bayern

Grundsätzlich muss hier gefragt werden, welche Funktion eine Überschrift im Kontext der Beschreibung zu 'Migration in Bayern' verfolgt. Sie übertitelt die Eingangssequenz und präjudiziert das zu erwartende Thema. Ohne den weiteren Ablauf des Materials zu kennen, ist zu erwarten, dass es sich um ein Migrationsthema handeln muss, welches in Verbindung zum Bundesland Bayern steht. Um nicht theoretisch-subsumierend an die Interpretation heranzugehen, lässt sich eine allgemeine Definition von Migration²³ heran

²² Die einführenden Bilder auf den Seiten 100 und 101 bleiben ausgespart, da der textliche Teil auf 102 beginnt.

²³ In der migrationssoziologischen Diskussion wird derzeit eher das Konzept der 'Transnationalität' bzw. der 'transnationalen Netzwerke' präferiert. Siehe dazu: Pries 2010.

ziehen: Es handelt sich dabei um Wanderungsbewegungen, die zumeist über staatsrechtlich-gezogene Grenzen verlaufen. Diese gehen sowohl mit Ein- als auch mit Auswanderung einher (BAMF 2006, S. 12). Im Kontext dieser Begriffsklärung wird die sprachliche Schwäche der Überschrift deutlich. Migration wird als ein Prozess eingeführt und auf die Region Bayern übertragen. Dieser Vorgang ist aber nur mit der Partizipation von Menschen zu erreichen. Zudem bleibt das Verbindungswort 'in' problematisch, da es diesen Prozess auf den Freistaat Bayern eingrenzt. Inwiefern ist das denn überhaupt möglich? Migration in Bayern impliziert dabei mehrere Lesarten: Es wird versucht einen regionalen Bezug herzustellen²⁴.

Trotzdem ist es, verbindet man Grammatik und Begriffsverständnis, nicht möglich, den Prozess nur auf Bayern zu verkürzen. Migration ist ein abstraktes Phänomen und eine Einwanderung nach Bayern impliziert auch immer direkt die Auswanderung aus einem anderen Staat ('Migration **in** Bayern'). Hier wären Richtungsangaben förderlich gewesen, beispielsweise: 'Immigration nach Bayern' oder 'Ein- und Auswanderungsprozesse am Beispiel Bayern'. Außerdem wird der Prozess 'Migration' zunächst verkürzt dargestellt, was nicht weiter verwundern sollte, da es sich um ein Einführungskapitel in einem Schulbuch handelt. Trotzdem lässt sich eine zweite Strukturdimension der Überschrift herausarbeiten. Geht man davon aus, dass Migrationsbewegungen Menschen betreffen, so lässt sich weiterhin aussagen, dass die Überschrift diesen Prozess entmenschlicht und zu einem Abstraktum definiert.

Aktuelle Migration - ein Beispiel

Durch die weitere fett gedruckte Textpassage fällt auf, dass die oben explizierten Ergebnisse die Projekt- bzw. Modulüberschrift gewesen sein müssen. Das Thema wird somit durch ein Beispiel der aktuellen Migration eingeführt. Rekonstruiert man den Beginn wörtlich, so lässt sich mit 'aktuell' eine Situation deklarieren, die gerade anliegt und so mit im derzeitigen Sinne geltend ist. Es ist fraglich, inwiefern der Begriff Migration mit diesem Attribut versehen werden kann, da es sich um ein langfristiges Thema handelt. Würde man die aktuellen Migrationsprozesse auf empirischer Basis beschreiben wollen, müssten eher Überschriften wie 'Aktuelle Perspektive' oder 'Aktuelle Zahlen der Ein- und Auswanderung' erwartet werden. Die Benutzung des Begriffs 'aktuell' impliziert weiterhin die Aufteilung in zumindest sowohl 'aktuelle' als auch 'historische' Migration. Es kann daher angenommen werden, dass auf ein Alltagsverständnis von 'Migration' zurückgegriffen wird und bestimmte Denkvorgänge von Seiten der Schüler*innen zum Thema schon vorhanden sein könnten.

²⁴ Der sich, zieht man Kontextwissen hinzu, im Lehrplan als empfohlen beschrieben wird.

Ogleich die Überschrift andere Begriffe nutzt, fällt wiederum auf, dass eine Perspektive nicht benannt wird. 'Migration' wird als Plastikwort verwendet, in dem nicht explizit auf Ein- oder Auswanderung eingegangen wird. Im Sinne der sequenzanalytischen Herangehensweise am Gegenstand ist interessant, welche Perspektive in diesem Textbaustein angenommen wird und folglich welche Richtung der Migration nicht angesprochen wird. Die verkürzende und alltagssprachliche Nutzung des Begriffs erschließt sich auch aus der Fortsetzung des Sprechaktes²⁵. Das Thema soll mit einem Beispiel eingeführt werden. Beachtet man die Tatsache, dass es sich um ein Schulbuch handelt, muss diese Einführung nicht als verwunderlich eingestuft werden. Allerdings sollte zum Ende der 'Lehreinheit' nicht die Unübersichtlichkeit und starke Abstraktheit von Migration verschwiegen werden. Doch was macht ein Beispiel für den beschriebenen Prozess aus? Das Thema kann auf einer niedrigen Komplexitätsebene eingeführt und das abstrakte Migrationsthema einfach aufbereitet werden. Interessant ist dabei der Zusatz 'ein', da er die Vorstellung, dass es sich bei 'Migration' um ein Thema mit hohem Abstraktionsgehalt handelt, unterstützt, da es sich um 'ein Beispiel' von vielen Wanderungsbewegungen handelt. Demzufolge wird angenommen, dass es ein treffiges Beispiel für das Thema sein soll. Es muss außerdem angefragt werden, aus welchem (latenten) Grund das Beispiel an den Beginn des gesamten Projektmoduls gesetzt wird, da es die weitere Auseinandersetzung mit 'Migration' beeinflusst.

"Zusammengepfercht in einem portugiesischen Kastenwagen"

Ogleich Satzzeichen methodisch kein hoher Stellenwert zugerechnet wird, fällt auf, dass es sich zum Beginn des Beispiels (") um ein Zitat handeln muss. Es ist hierbei nicht klar, um was für eine Art es sich handelt. Dabei kann man sich (aus Gründen der Sparsamkeit) nur zwei nähere Lesarten vorstellen: 1. Es könnte sich um ein Zitat aus einem literarischen Werk (Fachbuch, etc.) handeln; oder 2. das Thema wird mit einem Zeitungsartikel eingeführt. Für die weitere Analyse müssten daher Zitationen oder mögliche Indikatoren zur Textform beachtet werden.

Interpretiert man den Sprechakt nun wörtlich, so kann zunächst gesagt werden, dass 'zusammengepfercht' zwei Verbindungen bzw. Lesarten produziert: Massentierhaltung und Deportation. Erstere lässt sich, auch in Bezug zum benutzten Adjektiv, dem Begriff 'Pferch' zuordnen, der eine eingegrenzte Fläche für Tiere ist, in welchem diese für die Nacht reingetrieben werden. Die zweite Lesart 'Deportation' impliziert die Stimmung die mit dem Begriff 'zusammengepfercht' eingeleitet wird: Emotionalität bzw. die emotionale

²⁵ Im Folgenden wird der Begriff Sprechakt genutzt, obgleich es sich um ein gedrucktes Schulbuch handelt. Die Zeilen beinhalten trotz alledem sprachliche Regelungen, die mit der vorliegenden Methode herausgearbeitet werden können.

Ausformung des kommenden Beispiels. In Verbindung mit dieser Emotionalität steht eine negative Konnotation der beschriebenen Situation. Es lässt sich sprechaktlogisch kein Satz herausbilden ('Zusammengepfercht in der Straßenbahn' oder 'Zusammengepfercht auf dem Jahrmarkt'), der in einer positiven Situation wohlgeformt erscheinen würde. Die Sprechakte mit diesem Begriff beinhalten jeweils eine negative Stimmung von Situationen, in welche man sich ungern begeben möchte. Es ist nicht zu klären, um welche betroffene Gruppe es sich handelt. Sollte es sich nicht um Menschen handeln, so liegt nahe, dass es sich, dem sprachlichen Sinne des Begriffs 'Pferch' nach, um Tiere handelt. Im weiteren Verlauf der Zeile wird die Situation näher expliziert. Sie befinden sich in einem 'portugiesischen Kastenwagen' und werden als passive Individuen konnotiert. Die Lesart, man würde durch andere Kräfte 'zusammengepfercht' werden ist demzufolge sinnlogisch glaubwürdiger, als eine Situation, in die man sich selber begibt. Über die (Un-)freiwilligkeit der Handlung kann zu diesem Zeitpunkt keine Aussage gemacht werden.

Der Begriff 'portugiesischer Kastenwagen' ist im normalen Sprachgebrauch eher ungebrauchlich. Die Verbindung einer Staatsbeschreibung mit dem Gegenstand eines Fahrzeugs lässt die Behauptung zu, dass es sich um einen in Portugal hergestellten Wagen handelt. Der Begriff 'Kastenwagen' konnotiert diesen (stereotypisch) mit fragwürdigen Sicherheits-, Qualitäts- und Schönheitsstandards. 'Eine Fahrt nach Monaco mit dem portugiesischen Kastenwagen' erscheint beispielsweise nicht wohlgeformt. Demgegenüber steht beispielsweise ein 'amerikanischer Sportwagen'. Der Wagen vermittelt Nutzbarkeit. Die Form des Wagens schließt unabhängig davon auf eine Ladungsfläche im hinteren Teil, wenn auch, in Verbindung mit dem Adjektiv 'zusammengepfercht', ein Transport mit dem Wagen wahrscheinlich ist. Sequenzanalytisch ist hier interessant, warum diese emotionale Einführung des Kastenwagens genutzt wird. Worin bestehen demnach die latenten Sinnstrukturen der bisherigen Aussage und des weiteren Ablaufs? Neben der Zuordnung einer portugiesischen Automarke zum Kastenwagen, ist auch die geographische Zuordnung, d.h. die Herkunft, möglich. Zumindest scheint sich das Beispiel, zieht man die Sparsamkeitsregel zurate, hochgradig auf das europäische Gebiet zu beziehen. Klar ist in jedem Fall, dass es sich um ein Beispiel im Feld der 'Migration' handelt, in welchem ein portugiesischer Kastenwagen genutzt wird.

Zwischenergebnisse (1) zur Fallstrukturhypothese

Betrachtet man die Lesarten der bisherigen Protokollstellen in Bezug zur Fallbestimmung, lässt sich sagen, dass ein kulturalisierender, d.h. auf das Konstrukt 'Staatsangehörigkeit' beruhender, Begriff genutzt wird. Es ist nicht weiter verwunderlich, dass das

Projektthema mit Begriffen dieser Art eingeführt wird. Für diesen Fall ist aber erkennbar, dass schon ohne eingeführte Akteure das Attribut 'portugiesisch' genutzt wird, hier allerdings, um den Kastenwagen zu spezifizieren. Auf der manifesten Ebene wird ein Beispiel eingeführt. Dies müsste unter normalen Bedingungen sowohl als emotional als auch als unangenehm zu definieren sein. Sinnlogisch kann in Verbindung der Themen und Begriffe 'Migration' und 'zusammengepfercht' sowie 'Kastenwagen' nur eine Richtungsbewegung innerhalb eines Transportgeräts gemeint sein. Die Fallstruktur scheint sogar auf diese Beschreibung der Rekonstruktion zu wirken, da eine Art Produkt im Mittelpunkt eines Transports stehen muss. In jedem Fall wird es sich, sinnlogisch, um ein unangenehmes Beispiel handeln, welches das Migrationsthema emotional auflädt und in dieses einführt.

Obwohl 'zusammengepfercht' eine Situation bedingt, in der Personen/Tiere passiv behandelt werden, ist nicht klar, aus welchem Munde die Geschichte erzählt wird. Handelt es sich bei dieser Textform um a) einen Zeitungsbericht, b) eine Erzählung oder um c) etwas ganz anderes? Die Zeitform des Geschehens scheint ebenso unklar, obgleich es sich um eine Erzählung handelt, in der die Person den Zustand und somit den 'portugiesischen Kastenwagen' verlassen haben muss. Auf der latenten Ebene wird demnach eine Dramatisierung von Migration verfolgt, um das Thema emotional zu rahmen. Im Sinne des *rassismuskritischen* Theoriekonstrukts fällt auf, dass eine Zuteilung zur Staatsangehörigkeit vollzogen wird, obwohl noch keine Person eingeführt wurde.

"Zusammengepfercht in einem portugiesischen Kastenwagen, **fanden Beamte der Hofer Verkehrspolizei zehn chinesische Staatsangehörige**

Zur Explikation dieses Textabschnitts bietet sich die zunächst wörtliche Interpretation an. Demnach ist es möglich, dass die Beschreibung einer Passivität von Seiten der Personen (oder Tiere) im 'Kastenwagen' erneuert wird. Es ist sinnlogisch zwar möglich, etwas zu finden, was man vorher auch gesucht hat. Im wörtlichen Sinne kann man aber auch zufällig eine 'Muschel am Strand finden'. Welche Richtung der Lesarten hier durchschlagen wird, ist noch nicht klar. Es ist aber eher zu erwarten, dass es ein 'zufälliger Fund' ist, da es, für den möglichen Fall von illegaler Immigration als Beispiel, sich hier nicht um Beamte des Bundesgrenzschutzes ('Hofer Verkehrspolizei') handelt.

Es werden direkt Personen in die Geschichte eingeführt, die den 'portugiesischen Kastenwagen' durchsuchen. Es handelt sich um 'Beamte', womit ein öffentliches und staatliches Amt impliziert wird. Für bestimmte Textformen lässt sich diese Beschreibung als normal definieren, allerdings wirkt der Begriff 'Beamte' entmenschlicht bzw. verstaatlicht. Die Personen werden nicht weiter spezifiziert. Im weiteren Verlauf des Sprechaktes wird

klar, dass es sich um Polizeibeamte handelt. Diese sind der Stadt 'Hof' zuzuordnen, die sich geographisch sowohl im Norden Bayerns als auch in einem Dreieck zum Freistaat Sachsen und zur Tschechischen Republik befindet. Inwiefern dieses Kontextwissen wichtig ist, wird sich noch herausstellen müssen. Auf der latenten Ebene erscheint die geographische Lage des Beispiels wichtig zu sein. Möglicherweise kann das auf einen Zeitungsbericht, z. B. des 'Hofer Anzeigers' hinweisen, da auch hier der geographische Kontext wichtig wäre. Dies rekurriert auf die (sachlogisch falsche) Formulierung der Überschrift: 'Migration in Bayern'. Demzufolge scheint es wichtig zu sein, eine geographische Zuordnung vorzunehmen. Hier sei angemerkt, dass es sich ja auch um ein Modul in einem bayerischen Schulbuch handelt.

Zum Ende des Sprechaktes werden die Subjekte eingeführt, die sich in dem 'portugiesischen Kastenwagen' befinden: es sind 'zehn chinesische Staatsangehörige'. Direkt mit der Einführung der Personen in den Text, werden diese staatsrechtlich eingeordnet ('chinesische') und damit in eine Gruppe definiert. Die entmenschlichende Lesart scheint hier durchzuschlagen. Dies lässt sich besonders auch am Verb 'fanden' beweisen. Im Austausch könnte man sich folgende Geschichte vorstellen: '... befreiten Beamte der Hofer Verkehrspolizei ein Kind aus der Gefangenschaft eines Entführers' oder auch 'befreiten Beamte der Hofer Verkehrspolizei zehn chinesische Staatsangehörige'. Durch diese Austauschprobe würden Geschichten produziert, die für eine emotionale Befreiung beim Leser (und der/den Person/en) führen würden. Hier allerdings bestätigt sich die Passivität der 'Chinesen' und das diese zufällig gefunden werden. Diese werden anhand der Staatsangehörigkeit in die Gruppe der 'Chinesen' verortet. Wie auch die Beamten werden sie nicht weiter spezifiziert. Es wäre hier auch möglich gewesen die Verteilung der Geschlechter zu ergänzen, beispielsweise: 'sechs Männer und 4 Frauen mit chinesischer Staatsangehörigkeit'.

"Zusammengepfercht in einem portugiesischen Kastenwagen, fanden Beamte der Hofer Verkehrspolizei zehn chinesische Staatsangehörige **ohne jegliche Papiere**."

Diese Fortführung des Sprechakts erscheint unlogisch. Wie war es den Verkehrspolizisten denn möglich, die Personen zu identifizieren, wenn keine Papiere vorlagen? Spätestens an diesem Punkt des Protokolls wird ersichtlich, dass von einem Beispiel von 'illegaler Immigration' ausgegangen werden muss. Die Personen wurden in einem 'portugiesischen Kastenwagen' gefunden, ohne dass diese Papiere zur Identifikation hatten. Dies kann zweiseitig aufgefasst werden. Zum einen könnten diese nicht erkannt werden wollen oder zum anderen wurden ihnen diese Papiere eventuell wegge-

nommen. Ein Zufall scheint hier unwahrscheinlich, da alle zehn Personen keine Identifikationsdokumente dabei hatten. Es ist auch nicht klar, ob sie sich freiwillig in dem Wagen befanden. Es wird wiederum passiv mit ihnen umgegangen, da in dieser Beschreibung keine Person die Möglichkeit bekommt, sich zu äußern. Sequenzlogisch muss hier gefragt werden, welchen latenten Sinn die Zugabe 'ohne jegliche Papiere' für das Protokoll hat. Der Text bekommt dadurch den Unterton: 'Wie können die das wagen?'. Man unterstellt grundsätzlich, dass sie unbemerkt und illegal einwandern wollen und dies wird als Beispiel für Migration genutzt.

Zwischenergebnisse (2) zur Fallstrukturhypothese

Der latente Sinn des bisherigen Beispiels lässt sich mit zwei Begriffen spezifizieren: die Entmenschlichung und der staatliche Bezug. Es drängt sich das Thema 'illegale Immigration' auf, da es sich um einen Transport handelt, der unbemerkt geschehen soll. Die Personen im Kastenwagen besitzen keine Papiere und sollen bzw. wollen nicht zugeordnet werden. Die 'chinesischen Staatsbürger' werden passiv dargestellt und fungieren als Beispiel für die Gruppe der Migranten. Die einzige genauere Beschreibung wird durch die Staatsangehörigkeit durchgeführt. Sinnlogisch kann dies nur durch die biologische Zuordnung ('Aussehen') oder durch Befragung geschehen sein, da keine Identifikation über Personaldokumente möglich ist. Rekurrierend auf den in Ergebnisse (1) beschriebenen Begriff 'zusammengepfercht' verdeutlicht sich die Passivität, da die im Beispiel explizierte 'illegale Immigration' als Transport dargestellt wird. Menschen und Lebewesen werden zwar auch transportiert und ebenso erscheint der Begriff wohlgeformt. In diesem Beispiel erscheinen die Personen aber als Produkte, da für eine menschliche Art dieser Reise eher der Begriff 'Beförderung' genutzt worden wäre. Verbindet man die Fallbestimmung und die bisherigen Ergebnisse miteinander, so wird für Migration ein negatives (wenn auch nicht unwichtiges) Beispiel genutzt, welches emotional gerahmt wird. Lässt man einen leichten Abgleich mit den Theoriekonstrukten zu, so drängt sich die Frage auf, inwiefern 'illegale Immigration' für die Einbettung in die kulturelle Hegemonie der Gesellschaft sowie im Rahmen einer *rassismuskritischen* Einstellung förderlich ist. Natürlich stellt Illegalität im Fokus des Themas staatsrechtlich-orientierte Migration einen Faktor dar. Für den Beginn ('erster Text des Projektmoduls') erscheint dies aber als problematisch, da nicht einmal gängige Definitionen eingeführt werden. Auch schwingt, zumindest auf der latenten Ebene, die Zuordnung nach Äußerlichkeiten mit ('zehn chinesische Staatsangehörige ohne jegliche Papiere'), die durch die bisherige Sinnstruktur des Beispiels als normal oder zumindest gängig, dargestellt wird.

Nachdem den Polizisten das Fahrzeug mit den abgeklebten Scheiben aufgefallen war, entdeckten sie in dem 140 mal 120 mal 150 Zentimeter kleinen Laderaum des Autos die zehn Menschen

Die Adressierung der Personen als Polizisten erscheint unter der bisherigen Fallstrukturhypothese wohlgeformt. Sie sind Vertreter der Behörde und müssen nicht weiter expliziert werden. Interessanter für den weiteren Ablauf des Protokolls ist die Spezifizierung des Kastenwagens. Es bestätigt sich die stereotype Deutung einer 'illegalen Immigration', da die Scheiben als 'abgeklebt' beschrieben werden. Dies unterstreicht latent, neben dem Nicht-Vorhandensein von Papieren, dass der Führer des Fahrzeugs bzw. die Insassen nicht entdeckt werden wollen oder sollen. Der Laderaum mit einer Größe von gerade einmal '140 mal 120 mal 150 Zentimeter' kann zu mehreren Lesarten führen: 1. Die menschenunwürdige Vorstellung des Transports wird verstärkt; oder 2. die Situation und somit das Beispiel wird bürokratisiert. Außerdem wird eine sprachlich seltsam erscheinende Doppelung eingefügt. Es wird von dem '140 mal 120 mal 150 Zentimeter kleinen' Laderaum beschrieben. Dies wirkt sowohl zwar akkurat, verschärft aber auch die Skizze eines minimalen Raumes für zehn Menschen. Hier wiederum wird zum ersten Mal von 'den Menschen' gesprochen. Der gesamte Abschnitt dramatisiert das Beispiel. Die Schüler*innen werden in das Migrationsthema eingeführt, in dem sie emotional angesprochen werden. Mögliche Antworten auf die Beschäftigung mit diesem Text wären beispielsweise: 'Krass, das ist ja voll wenig Platz für so viele Menschen' oder 'die passen da doch nie rein'. Demgegenüber bekommen die Personen in dem Kastenwagen aber auch keinen Platz für Äußerungen eingeräumt und werden nach wie vor passiv definiert. Sie stehen quasi Pate als Beispiel **für Migranten im** Beispiel für Migration.

Nachdem den Polizisten das Fahrzeug mit den abgeklebten Scheiben aufgefallen war, entdeckten sie in dem 140 mal 120 mal 150 Zentimeter kleinen Laderaum des Autos die zehn Menschen, **die in Berlin aufgenommen worden waren und vermutlich nach Stuttgart transportiert werden sollten.**

Hier schlägt die Ausformung eines 'Transports' auch auf manifester Ebene durch. Es ist demnach festzustellen, dass die bisher beschriebene Rekonstruktion in diesem Teil bestätigt wird. Darüber hinaus wird in dem vorliegenden Sprechakt die geographische Situation herangezogen. Es wird eine Art Stationsablauf beschrieben, der mit einzelnen Zwischenzielen weiter ausformuliert wird. Die entmenschlichende Beschreibung der Personen wird latent fortgesetzt. Es wäre genauso der Sprechakt '...die Autos, die in Berlin aufgenommen worden waren und vermutlich nach Stuttgart transportiert werden soll-

ten' möglich gewesen. Die Grenze zwischen Produkt (Logistik) und Mensch (Fortbewegung bzw. Reise) verschwimmt hier völlig. Ohne den textlichen Zusammenhang wäre die Bestimmung nicht möglich. Das endgültige Ziel ist allerdings nicht klar, was sich in der Benutzung des Begriffs 'vermutlich' widerspiegelt.

Zwischenergebnisse (3) zur Fallstrukturhypothese

Der weitere Verlauf des Protokolls bestätigt einige Begründungen, die aus der latenten Sinnstruktur zu erwarten waren. Es handelt sich bei dem Beispiel um eine Bewegung von Menschen, die allerdings als Transport dargestellt wird. Die Emotionalität wird durch die Größe des Laderaums unterstützt, da dieser als unmenschlich klein zu definieren ist. Für zehn Menschen reicht dieser Platz in keinem Fall aus, um eine menschenwürdige Reise zu begehen. Fragwürdig in Bezug zur Überschrift ist, inwiefern dieser Text, mit bisher unbekannter Form, für das regional eingebettete Thema 'Migration in Bayern' sinnvoll ist. Wissenschaftliche Definitionen in diesem Bereich bedingen die Ansiedlung oder das Verlassen einzelner Gebiete. Hier scheint es sich 'vermutlich' nur um eine Durchreise zu handeln.

Gegen den Führer des Fahrzeugs und dessen Beifahrerin wurde Haftbefehl erlassen. Sie stehen in dem dringenden Verdacht, die Ausländer eingeschleust zu haben.

Die Perspektive des Textes wechselt in Richtung der fahrenden Personen. Der Satz impliziert spontan die Einteilung in den juristischen Bereich. Er hat den Klang eines Standardsatzes im bürokratischen Jargon der Polizei ('gegen den Entführer wurde Haftbefehl erlassen.'). Die Textform könnte so zumindest auf einen vom Polizeibericht bedingten Zeitungsbericht schließen. Obgleich die Staatsangehörigkeit des Fahrzeugführers und der Beifahrerin nicht wichtig zu sein scheinen, fungieren diese als aktive Personen des Transports. Sinnlogisch haben sie die 'zehn chinesischen Staatsangehörigen' in Berlin aufgenommen und waren auf dem Weg nach Stuttgart. Betrachtet man den latenten Sinn dieser Aussage wird klar, dass es sich um einen Transport handeln muss, der dem deutschen Recht entgegensteht. Der Text kann darüber hinaus nur mit Hilfe von weiteren Informationen verfasst worden sein, da nur ein Richter in einer später Anhörung einen Haftbefehl erlassen kann. Implizit werden mit diesem Abschnitt die rechtlichen Möglichkeiten des deutschen Staates vorgeführt und wie mit illegaler Immigration umgegangen wird. Zu diesem Zeitpunkt ist darüber hinaus nicht klar, wie mit den weiteren Personen im Wagen umgegangen wird. Mit dem Verb 'einschleusen' wird

die Illegalität des vorangegangenen Sprechakts verstärkt. Es impliziert einen Übergang zwischen Grenzen, ohne dass jemand etwas merken soll ('Ausländerschmuggel'). Der gesamte Abschnitt des Transports soll illegal bewertet werden und somit als gesellschaftlich verpönt gelten. Dies wird auch mit der staatsrechtlichen Erklärung untermauert, indem sie als Ausländer ('ohne deutsche Staatsbürgerschaft') definiert werden. Es schwingt latent die Absicht mit, die Schüler*innen mit der deutschen Gesetzgebung vertraut zu machen und das hegemoniale Gerechtigkeitsempfinden zu stärken

Die zehn Männer und Frauen aus dem Lieferwagen ersuchten um Asyl und kamen deshalb zur Zentralen Anlaufstelle für Asylsuchende in Zirndorf."

Nochmals wird auf die Situation der transportierten Personen eingegangen. Zum Ende des nicht näher definierten Textes werden sie näher spezifiziert. Waren sie zunächst 'chinesische Staatsangehörige' und dann 'Menschen', werden sie nun als 'Männer und Frauen' spezifiziert, wobei die genaue Verteilung der Geschlechter unklar bleibt. Sie scheint für den tieferen Sinn demzufolge nicht wichtig zu sein. Diese ersuchen nun Asyl in der Nähe der nächsten Großstadt (Zirndorf bei Nürnberg). Die emotional aufgeladene Situation wird nicht aufrechterhalten. Es lässt sich eher ein Bruch in der Argumentationsstruktur erkennen. Stellt man sich die Situation vor, so könnte sie beschrieben werden mit: 'Die Reise ist vorbei, jetzt übernehmen Stellen der deutschen Behörden.'. Die rechtsstaatliche Illegalisierung dieser Art von Wanderungsbewegung wird moralisierend dargestellt. Daher erscheint auch die Wahl eines emotionalen Beispiels als durchaus passend. Trotzdem wird die Lektüre dieses Textes mutmaßlich mehr Fragen aufwerfen, als beantwortet wurden. Durch das Setzen von Anführungszeichen erscheint die Zitation beendet zu sein.

Zwischenergebnisse (4) zur Fallstrukturhypothese

Es verwundert nicht, dass beim Projektthema 'Migration in Bayern' das staatsrechtliche Verständnis von Nationalitäten genutzt wird. Schließlich bedingt der Migrationsbegriff schon die Wanderung zwischen Gebieten. Die Nutzung von Nationalstaaten bzw. Ländergrenzen in diesem Text liegt daher nahe. Im latenten Sinne wird in dem Beispiel aber Illegalität und die Bewertung dazu von Seiten des Staates vermittelt. Die Auseinandersetzung führt demzufolge, zieht man das Theoriekonstrukt (2) hinzu, zu einer Einführung in das für Deutschland geltende Recht. Zu diesem Zeitpunkt lässt sich auch kein rassistischer Diskurs erkennen. Allerdings erhalten die Schüler*innen durch dieses Beispiel das Wissen zur Einordnung von "legalen und illegalen Menschen" in Deutschland und wie der Staat mit ihnen umgeht.

M1: Illegale Einwanderung: Beamte des deutschen Bundesgrenzschutzes führen an der Grenze zwischen Tschechien und Bayern geschleuste chinesische Staatsbürger ab, Foto von 2004. (siehe Abbildung 5)

Folgt man dem Protokoll sequenziell, so richtet sich die Aufmerksamkeit wahrscheinlich auf das Bild (Abbildung 5). Ohne eine engere didaktische Herleitung muss gefragt werden: Was bringt ein Bild am Ende einer Geschichte und was soll damit bezweckt werden? Hier liegt nahe, dass es die Illegalität auch bildlich feststellen soll. Die beschriebene Emotionalität wird durch den getragenen Mundschutz noch weiter verstärkt. Zieht man Kontextwissen hinzu, ist dieser Schutz (vor Tieren oder Transportgut) durchaus normal. Hier wird der Sinn allerdings nicht weiter expliziert. Vielmehr wirkt es, als müssten sich die Beamten des Bundesgrenzschutzes (siehe M1) vor den 'kranken Migranten' schützen. Die bisherige Lesart des Beispiels soll die Emotionen der Schüler*innen ansprechen. Die Abbildung erweitert dies nun durch den Effekt einer Bedrohung. Darüber hinaus wird das erste Mal die Richtung der Migration wörtlich definiert. Diese ist zwar aus dem Kontext der Erzählung zu erkennen, wird hier aber als Überschrift der Abbildung (5) eingeführt. Das Beispiel wird mit dem Bild und der dazugehörigen Beschreibung (M1) gerahmt.



Abbildung 5: (Horizonte 10 Geschichte 2008, S. 102)

Polizeinachrichten wie diese sind fast alltägliche Informationen, nicht nur in Bayern.

Nach der Explikation des Beispiels wird wörtlich über die Textform aufgeklärt. Es handelt

sich hierbei um eine 'Polizeinacht', die als 'fast alltäglich' definiert wird. Die bisherige Beschreibung ist für die Art des Textes als wohlgeformt zu definieren. In Hinblick auf das Migrationsthema wird diese Art der illegalen Immigration und der damit möglicherweise einhergehenden Festnahme als Normalfall dargestellt. Der Satz hat dabei eine Doppelwirkung, Welche Nachrichten können denn nicht Informationen beinhalten? Durch ein Komma wird ein, für den/die Autor*innen wichtiger Nebensatz eingeleitet, der wiederum die regionale Verortung der Geschichte einbezieht. Zusammenfassend lässt sich dem nach die latente Sinnstruktur dieses Satzes lesen als: 'Diese Art der Illegalen Immigration ist in **ganz** Deutschland ein alltägliches Phänomen. Sie ist der gesellschaftliche Normalfall'. Dies ist möglicherweise nicht falsch. Allerdings wird eine Polizeinacht zitiert und nicht die betroffenen Personen, die in der Immigration eine vermeintliche Verbesserung ihres Lebensstandards ersuchen. Um eine emotionale Verbindung zu den Problemen der illegalen Immigration wäre es sinnvoller gewesen mit dem folgenden Satz einzuleiten: 'Schicksale wie diese sind alltäglich in Deutschland'. Dies hätte zumindest humane Kompetenzen der Schülerschaft stärken können.

Die massenhafte, illegale Einreise von Menschen in Staaten, von denen sie sich bessere Lebensbedingungen oder Schutz vor Verfolgungen erwarten, ist ein weltweites Phänomen und wird mit dem Begriff Migration (von lat. migrare = wandern) bezeichnet.

Dieser Textabschnitt wirkt wie eine Zäsur. Teilt man das bisherige Protokoll in Abschnitte auf, so wird das Projektthema mit einer Polizeinachricht eingeführt und durch eine kurze Beschreibung untermauert. Darauf folgt dann die hier vorgestellte Textpassage als Einbettung in das Oberthema 'Migration in Bayern'. Es wird hier ein eher wissenschaftlicher Duktus verfolgt, in dem nicht von Transport, sondern von 'Einreise' gesprochen wird. Das, aus dem vorhergehenden Teil eingeführte 'alltäglich' wird noch durch eine unbestimmte quantitative Angabe ('massenhaft') ergänzt. Es wird außerdem eine Unterscheidung zwischen Staaten mit guten und schlechten Lebens bzw. Schutzbedingungen definiert. Die geographische Zuordnung vergrößert sich hier nochmals: es wird der Begriff 'weltweites Phänomen' angebracht. Auf der manifesten Ebene ist der Satz als wissenschaftlich falsch zu benennen. Er wird auch noch weiter expliziert, indem eine etymologische Verortung aus dem Lateinischen ergänzt wird ('migrare = wandern'). Dies kann latent auf die Bedeutung der lateinischen zur deutschen Sprache definiert werden. Verfolgt man ihn sinnlogisch so wird Migration mit illegaler Immigration gleichgesetzt. Es ist eventuell möglich, dass es nur als Teil einer Migrationsdefinition eingeführt wird, allerdings müsste das im weiteren Verlauf aufgeklärt werden. Für die Einführung in das Thema ist der Sprechakt trotzdem sachlogisch falsch. Im normativen Sinne ist es vielmehr eine erschreckende Art das Schulthema 'Migration in Bayern' zu beginnen, da ein rechtsstaatlicher Akt im Mittelpunkt steht und Migration per se als illegal und negativ konnotiert wird.

Nach Schätzungen aus dem Jahr 2001 überschreiten täglich etwa 1.000 Personen illegal die Außengrenzen der Europäischen Union. Das wären 360.000 Personen jährlich. Manche Schätzungen gehen sogar von jährlich 500.000 illegalen Immigranten in die EU aus.

Es wird versucht, das durch die Polizeinachricht eingeholte Thema, durch quasiwissenschaftliche Daten einzuholen. Die Bedrohungsperspektive ('massenhaft' aus dem vorherigen Sprechakt) wird nun auch durch Zahlen belegt. Allerdings handelt es sich nur um Schätzungen, was für die didaktische Ausrichtung eines Schulbuchs eher problematisch definiert werden muss. Die vorher durchgeführte Kategorisierung von Menschen durch Staatsangehörigkeiten wird hier weiter expliziert, indem hier von den 'Außengrenzen der EU' gesprochen wird. Die Europäische Union wird als abgeschlossene Einheit definiert.

Würde man der kategorialen Einteilung von Menschen latent zustimmen, so drängt sich eine weitere Frage auf: Was ist an 360.000 (oder 500.000) Personen so massenhaft? In Bezug zur Bevölkerungszahl der EU²⁶ ist diese Zahl als verschwindend gering einzuschätzen. Ohne das Wissen der genauen Bevölkerungszahl wäre aber anzunehmen, dass sich das im Text latent aufbauende Bedrohungsszenario verstärken würde.

Welche Formen von Migration gibt es überhaupt? Wodurch waren bzw. wo durch sind Migrationen bedingt? Welche Bedeutung hat die Migration für das Leben in Bayern? Mithilfe von Materialien sollen vor allem die beiden letztgenannten Fragen in einer eigenständigen Recherche behandelt werden. Dabei sollen sowohl historische als auch aktuelle Probleme der Migration zur Sprache kommen.

Der Einführungstext des Kapitels wird beendet, indem Fragen aufgeworfen werden. Diese beziehen sich auf zahlreiche Fragen des Phänomens ('Formen', 'Bedingungen', 'Bedeutungen'). Dabei scheint die Aufklärung der Migrationsformen nicht weiter wichtig zu sein, da nur 'die beiden letztgenannten' Fragen im Fokus der Recherche für das Projekt stehen sollen. Der latente Sinn der bisherigen Definition von Migration unterstützt dies, wurde doch schließlich illegale Migration damit gleichgesetzt. Im wörtlichen Sinne dürfe es also keinen anderen Formen davon geben. Der letzte Satz erneuert auch die grundlegende Perspektive auf das Phänomen: Migration wird problematisiert. Durch die Wortwahl wird im latenten Sinn auch impliziert, dass es sowohl früher ('historisch') als auch heute ('aktuell') zumeist Probleme in Bezug zu Migration zu beobachten sind. Hier mag angebracht sein, die Interpretation zu kritisieren, weil Kategorien interpretiert werden, die nicht benannt sind. Allerdings müsste spätestens in dieser Aufgabenstellung für das Projekt auch eine, zumindest teilweise, positive Perspektive ergänzt sein.

Fallstrukturhypothese

Rekurrierend auf die bisher vorgestellten vier Ergebnisdarstellungen und die danach fortgesetzte Rekonstruktion, soll an dieser Stelle die Fallstrukturhypothese für den bisherigen Teil dargelegt werden. Es handelt sich bei dem Beispiel von illegaler Immigration per se um ein emotionales Thema, da es als normativ aufgeladen definiert werden kann. Begriffe wie 'Ausweisung' und 'Asyl', die dem Kontext der illegalen Immigration zugeordnet werden können, sind stets mit den Lebensgeschichten von Menschen verbunden. Der Aufbau der Sequenz zeichnet aber eine extreme Dramatik aus. Migration wird als hochgradig negativ dargestellt. Darüber hinaus wird latent eine Gegenüberstel-

²⁶ Schätzungen gehen von etwa 500 Millionen Menschen aus (Quelle: Eurostat).

lung von Staat (Behörden, Polizisten und Bundesgrenzschutz) und Migranten hergestellt. Die zehn chinesischen Staatsangehörigen bleiben dabei stets passiv und kommen (auch indirekt) nicht zu Wort. Vielmehr ist deren Schicksal in der objektiven Bedeutungsstruktur des Beispiels unerheblich. Es wird zwar deren Ziel ('Zentrale Anlaufstelle für Asylsuchende in Zirndorf') beschrieben, deren weitere Geschichte wird aber als nicht wichtig erachtet.

Vielmehr werden sie als nationalstaatlich objektivierbare Produkte zur Vermittlung von Illegalität im Staatsrecht genutzt. Obwohl sie 'ohne jegliche Papiere' unterwegs sind, werden sie schnell als 'Chinesen' adressiert. Dies legt, auch wenn sie möglicherweise später ihre Staatsangehörigkeit genannt haben, latent die Normalität von biologischen Zuschreibungen (Aussehen) nahe. Zumindest könnte dies als implizites Wissen von den Schüler*innen aufgenommen werden.

Im zweiten Teil von 'Aktuelle Migration - ein Beispiel' wird die 'massenhafte' Einreise von illegalen Immigranten beschrieben. Die Dramatik in der Beschreibung ist allerdings durch die vorgestellten Zahlen nicht zu untermauern, sondern illegale Immigration wird als Normalfall, aber auch als 'fast alltäglich' typisiert. Ein theoretisch falscher Satz stellt eine gewisse Zäsur des Protokolls dar, indem illegale Immigration mit dem Begriff Migration gleichgesetzt wird. Dies ist zum einen faktisch als falsch zu bezeichnen und zum anderen führt die latente Sinnstruktur zutage, dass es sich bei Einwanderer*innen zumeist um Menschen handelt, die sich illegal in Deutschland aufhalten. Verfolgt man diese Lesart weiter, so wird Deutschsein per se mit legal attribuiert und somit hierarchisch als positiver bezeichnet. Dies lässt sich mit dem letzten Abschnitt des Beispiels untermauern. Folgt man den manifesten Aussagen des Textes, so sind die verschiedenen Formen von Migration (die ja eigentlich schon geklärt sind) für die weitere Recherche im Projekt nicht weiter wichtig. Hier wird auch die negative Konnotation von Migration (und somit den damit verbundenen Personen) erneuert. Es sollen *"sowohl historische als auch aktuelle Probleme der Migration zur Sprache kommen"* (Stich et al. 2008, S. 102). Hier werden zwar keine anderen Begriffe angeführt, allerdings wird nur den Problemen bei Ein- und Auswanderungsphänomenen Relevanz zugeordnet. Da dies meist mit Menschen anderer kultureller Herkunft einhergeht, erscheinen sie als illegal für die deutsche Gesellschaft. Diese wird in dem vorliegenden Protokoll allerdings nur staatsrechtlich, d. h. in Form von Behörden personifiziert: beispielsweise mit Polizisten und Beamten des Bundesgrenzschutzes, aber auch durch non-personale Phänomene wie Gesetzen und (Haft)Strafen. Es kann demnach gesagt werden, dass hier ein Beispiel von Migration aufgeführt wird, dass die abstrakte Spannweite des Phänomens nicht trifft und gegebenenfalls auch gar nicht dazu gezählt werden dürfte. Vielmehr ist aber besonders das 'Aufblitzen' der Bewertung von Migranten als illegal interessant

für die Fragestellung dieser Arbeit.

Im Sinne der sequenzanalytischen Herangehensweise an den Text muss die Fallstrukturhypothese an weiteren Stellen des Protokolls abgeglichen werden. Hier kann gezielt auf die direkt folgende Textstelle eingegangen werden. Die rekonstruierte Buchseite wird nämlich durch eine Definition von Migration weitergeführt, die dem in der Fallstrukturhypothese vorgestellten 'Aufblitzen' entgegensteht. Dies wird auch auf den nächsten Seiten von 'Horizonte 10' fortgesetzt, in dem verschiedene Formen von Migration ('Arbeitsmigration', Binnenwanderung', historische und aktuelle Beschreibungen, 'Flüchtlinge und Vertriebene') lehrtheoretisch abgearbeitet werden. Der Einführungstext, nebst dem Beispiel, muss daher generell hinterfragt werden. Sinnlogisch ist eine Definition von Migration ja bereits erfolgt.

Interessant für die Fallstrukturhypothese ist die direkte Zitation von einem Teil aus Samuel P. Huntingtons Werk *"Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert"* (Stich et al. 2008, S. 116f.). Der Harvardprofessor beschreibt, laut Kreye (2004), in diesem die Identifikation mit Kulturen bei Individuen, die sich dadurch voneinander abgrenzen. Er spricht dabei von einer demographischen Eroberung Amerikas (vgl. Kreye 2004). Ohne eine extensive Feinanalyse dieses Buchabschnitts lässt sich sagen, dass besonders die Emotionalität des Beispiels bestätigt wird und die Dramatik gegenüber der Einwanderung von Migrant*innen erneuert wird. Auch bleibt Kultur als zentrales Abgrenzungskriterium für Migration im Fokus.

7 Diskussion: Implizite Rassismen im Schulbuch

Die vorliegende Forschungsarbeit verfolgt die erkenntnisleitende Fragestellung, inwiefern impliziter Rassismus im Schulbuch zu finden und auf welcher Ebene dieser zu ermitteln ist. Um Rassismen im Material der Lehr- und Lernmaterialien analysieren zu können, wurde das Schulbuch zunächst sowohl als „Politicum/Informatorium /Paedagogicum“ (Stein 1977, S. 239) definiert als auch als Bedeutungsträger kultureller Hegemonie deklariert (vgl. Kapitel 2). Um eine Begriffsbestimmung von *implizit* und *explizit*, im Vergleich zu den *"latenten Sinnstrukturen"* (Oevermann et al. 1979, S. 380) zu leisten, wurde auf das Encoding/Decoding-Modell von Hall (vgl. Krotz 2013) zurückgegriffen. Dies wurde als Heuristik herangezogen, um die verschiedenen Ebenen von *Rassismen* im Schulbuch zu typisieren. Der anschließende Teil bestand aus der Erarbeitung zweier Theoriekonstrukte von *impliziten Rassismen* (vgl. Kapitel 3). Diese wurden als Grundlage für den empirischen Teil verwendet, welcher zwei Analysen enthält: die *rassismuskritische* ("theoriegeleitete") Analyse des Schulbuches Anstöße 10 (vgl. Kapitel 5) und die objektivhermeneutische Rekonstruktion des Lehrwerks Horizonte 10 (vgl. Kapitel

6).

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analysen mit den theoretischen Ausführungen und dem zentralen Erkenntnisinteresse, genauer den Rassismen im Schulbuch, in Verbindung gebracht werden. Die Ergebnisse können unter zwei leitenden Faktoren betrachtet werden: die schultheoretische bzw. hegemoniale Enkulturation und Erklärungen zum Verhältnis zwischen *implizitem* und *latentem* Rassismus.

Beachtet man die Perspektive des Encoding/Decoding-Modells und dessen Beschreibungen (vgl. Kapitel 3) so ist klar, dass sowohl die *rassismuskritische* Analyse als auch die Rekonstruktion an Protokollen angesetzt hat, die implizite, d.h. unterschwellige Rassismen enthalten. Die Fallstrukturhypothese lässt aber eine weitere Ebene erkennen, die auch schon in der theoretischen Gegenüberstellung von *implizit* und *latent* (vgl. Kapitel 3) aufgeworfen wurde. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich der Rassismus, in Form von Macht- und Dominanzverhältnissen als *objektive Bedeutungsstruktur*, (Oevermann 1996, S. 1) in den Schulbüchern als sprachliche Kontexte wiederfindet, obgleich dieser im Grundgesetz als nicht akzeptabel gilt. Wiederholt muss hier angemerkt werden, dass es nicht darum geht, ob es Rassismen gibt, sondern aus welchen zentralen Formen diese aufgebaut sind bzw. anhand welcher Indikatoren sie erkannt werden können. Die Rekonstruktion kann darüber hinaus aufzeigen, dass Rassismus, zumindest auf der latenten (und somit zumeist unbewussten) Ebene, nicht aufzuheben ist. In 'Horizonte 10' konnte er durch eine extensive Feinanalyse der sprachlichen (verschriftlichten) Aussagen herausgearbeitet werden. Die zentrale Aussage der *Rassismuskritik* kann demnach durch die objektivhermeneutische Analyse bestätigt werden. Ferner lässt sich darüber hinaus die Ebene bestimmen und dass Rassismen als "*universalistische Regeln*" (Kleemann u. Krähnke u. Matuschek 2009, S. 114) auf das Verfassen von Schulbüchern wirken. Indikatoren für Rassismen sind demnach als Manifestationen im Schulbuch zu finden. Diese sind wiederum Ausdrucksgestalten für latente Sinnstrukturen (vgl. Kleemann u. Krähnke u. Matuschek 2009, S. 114ff.).

Diese Erklärungen können auch jeweils einzeln auf die durchgeführten Interpretationen (vgl. Kapitel 5 und 6) bezogen werden. In der *rassismuskritischen* Analyse wurde theoretisch versucht, den impliziten Rassismus zu erklären. Anhand verschiedener Beschreibungen in 'Anstöße 10' (z.B. 'der vierte Stamm') ist dieser aber auf einer erkennbaren Ebene, weshalb eine extensive Interpretation nicht nötig gewesen ist. Trotzdem handelt es sich hierbei um kulturalisierende Einteilungen von Menschen, die mit Bewertungen einhergehen. Dieses Ergebnis muss als unerwartet und besorgniserregend definiert werden. Der interpretierte Abschnitt aus 'Anstöße 10' muss als *rassismusförderlich* deklariert werden.

Als aufschlussreicher für die Einordnung von impliziten Rassismen im Schulbuch lässt

sich aber die Rekonstruktion von 'Horizonte 10' bewerten. Das Encoding/Decoding-Modell (vgl. Kapitel 3) und die Anwendung am Gegenstand des Rassismus (vgl. Abbildung 2) definiert ein mehrdimensionales Feld von Sender und Empfänger. Definiert man ‚impliziten Rassismus als objektive Bedeutungsstrukturen‘ (Oevermann 1996, S. 1) der sich keine Person ganz entziehen kann, so werden durch das Schulbuch 'Horizonte 10' implizite kulturelle Zuschreibungen weitergegeben, ohne dass diese intendiert sind. Durch die Aufklärung²⁷ dieser Tatsache lässt sich dann eine *rassismuskritische* Beurteilung (Abbildung 2: Feld D) erreichen.

Bezieht man nochmals die Ergebnisse der Fallstrukturhypothese auf die Ergebnisdarstellung, so ist besonders interessant, dass eine Textstelle auftritt, in der das *Implizite explizit* wird. Migration wird mit illegaler Immigration gleichgesetzt und dramatisiert so wie emotionalisiert. An dieser Stelle überrascht das Material, da es den theoretischen Beschreibungen (vgl. Kapitel 3) entgegensteht. Die Angst vor einer 'Entfremdung' der Bundesrepublik wird auch durch das Zitieren von Huntingtons Werk²⁸ unterstützt. Auf manifester Ebene sind die kulturellen Bedeutungen dieses Projektkapitels nicht zu vermitteln. Dies wäre nicht 'politically correct'. Vielmehr wird die Akzeptanz, Personen aufgrund von biologischen Kategorien einteilen zu können, (vgl. Ergebnisse 2) auf der latenten Ebene durchgeführt. Die Macht- und Dominanzverhältnisse liegen auf einer fundamentalen Ebene, so dass diese in dem rekonstruierten Beispiel von den Schüler*innen und Lehrer*innen wahrscheinlich als normal angesehen werden. Es muss hier ebenso angemerkt werden, dass 'Migration' ein durchaus konflikträchtiges, normatives und weites Konstrukt darstellt. Daher ist es auch ein zunächst didaktisch schwer aufzubereitendes Thema.

Bezieht man die Ausführungen wiederum auf den Gegenstand des Schulbuchs, so muss gesagt werden, dass besonders hier eine Vereinheitlichung der Kultur beschrieben wird. Im Theoriekonstrukt 1 ist die Perspektive der 'Critical Whiteness Studies' eingeführt worden. Unter Berücksichtigung dieser Sichtweise sind Schulbücher als Gegenstände in der Setzung einer kulturellen Hegemonie zu deklarieren. In Bezug zur Rekonstruktion und der daraus entwickelten Fallstrukturhypothese wird durch die Benutzung des Schulbuchs 'Horizonte 10' im Projekt 'Migration in Bayern' mutmaßlich eine Angst vor Entfremdung und die Dramatisierung von illegaler Immigration dargestellt. Sind kulturelle Hegemonien demnach *"Bewegungen einer 'intellektuellen und moralischen Reform', die versuchen, verschiedene Klasseninteressen übergreifend, eine als*

²⁷ Und dazu kann und soll die vorliegende Arbeit beitragen.

²⁸ Demnach die Bestimmung eines angeblichen 'Kampf der Kulturen', mit dem die kulturalisierenden Beschreibungen des Beispiels ('Portugiesischer Kastenwagen') bestätigt werden.

attraktiv und plausibel suggeriert Gesellschaftsordnung 'populistisch' als alternativenlos zu propagieren" (Reckwitz 2006, S. 340), so befinden sich zentrale Typen dieser Interessen in diesem Schulbuch. Im Sinne der Perspektive der 'Critical Whiteness Studies' kann und sollen diese Rassismen hiermit kritisiert werden.

Die bisherigen Beschreibungen können in die Funktionen von Schule nach Fend (vgl. Fend 2008a) eingeordnet werden, die im Fokus der Gegenstandsverortung des Schulbuchs stehen (vgl. Kapitel 2.2). Das Schulbuch ist ein Träger normativer Bedeutungen. Im Sinne der *rassismuskritischen* Analyse (vgl. Kapitel 5) sind Rassismen, in 'Anstöße 10', anhand der theoretischen Verortung interpretiert worden. Dem zufolge vermittelt das Kapitel des Sozialkundebuchs, folgt man den Funktionen der strukturfunktionalistischen Theorie von Fend (2008a), die "*Beheimatung in der Kultur*" (Fend 2008a, S. 48f.). Die Zugehörigkeit zum deutschen Staat (durch Staatsangehörigkeit) wird als wichtig erachtet, was wiederum zur Weitergabe der politischen Grundordnung führt. Es soll eine gesellschaftliche Integration erreicht werden, die unter Bezug der Integrations- und Legitimationsfunktionen (Fend 2008a, S. 50f.) bewiesen werden kann. Allerdings lassen sich diese durch die vorliegende Analyse (vgl. Kapitel 5) erweitern. Die kulturelle Reproduktion führt zwar zum heimisch werden im eigenen symbolischen Umfeld (vgl. Fend 2008a, S. 49), der *rassismuskritischen* Theorie zufolge kann dies aber nur durch Abgrenzung geschehen. Der innere Zusammenhalt einer Gesellschaft kann demzufolge nicht ohne Bewertung einhergehen. Eine Gesellschaft kann sich nur abgrenzen, wenn es auch eine andere gibt. Individuen müssen sich einer Gruppe zugehörig fühlen, um enkulturalisiert zu sein.

Es kann demnach gesagt werden, dass, obwohl Lehr- und Lernmaterialien sowohl von vielen Personen geschrieben als auch rechtlich bewertet werden, *latenter* Rassismus im Schulbuch verfasst bzw. weitergegeben wird.

Zusammenfassend lässt sich aus den Ergebnissen herleiten, dass rassistische Diskurse im Schulbuch manifestiert sind. In den zwei benutzten Materialien waren diese auf verschiedenen Ebenen zu erkennen. Im Sinne der Funktionen von Schule nach Fend (2008a) wird demnach klar, dass Rassismen zum einen in der Instanz Schule weitergegeben werden und zum anderen auch in der Gesellschaft existieren. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht unter anderem darin, über die Ebenen des Rassismus aufzuklären und dessen fundamentale Bedeutung zu bestimmen. Die Form der *Legitimationslegende* wird in der Fallstrukturhypothese der Rekonstruktion (vgl. Kapitel 6) vorgestellt. Die *rassismuskritische* Analyse unterscheidet sich von der Rekonstruktion insofern, als dass, in dieser die *implizite* Ebene herausgehoben wird.

Das Encoding/Decoding-Modell, welches vor allem zur Definition der Ebenen genutzt wurde, lässt sich auch für das Resümee dieser Forschungsarbeit heranziehen. Durch

die Lektüre soll über die *implizite* Struktur der Macht- und Dominanzverhältnisse aufgeklärt werden, welche Rassismus mehrheitlich ausmachen. Sie verfolgt daher das Vorhaben, die Existenz und die Formen von Rassismen im Schulbuch (und somit in der Gesellschaft) aufzudecken. Dem Leser werden diese demnach *explizit* (vgl. Kapitel 3). Diese Forschungsarbeit besitzt, neben der empirischen Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung, ein normatives Motiv. Es wird an zahlreichen Stellen über die Unaufhebbarkeit der *sozialen Praxis* von Rassismus eingegangen, die durch die Bewertung von Menschen nach kulturellen und biologischen Kategorien definiert wird. Auch wird das Konstrukt durch *nicht-intentionalen* Rassismus gefüllt.

Durch die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit kann über die Ausdrucksgestalten von Rassismus im Schulbuch aufgeklärt werden. Daher ist es möglich, "*die unsichtbaren Mauern, die unsere Gesellschaft durchziehen*" (Rommelspacher 2009, S. 31) sichtbar zu machen. Die latente Struktur von Rassismen, die *implizit* im Schulbuch auffindbar sind, wird so für den hiermit aufgeklärten Menschen zukünftig *explizit* sein. Das Wissen über die in dieser Arbeit beschriebenen *impliziten Rassismen* ist folglich für die Leser*innen irreversibel.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Susan.** „<Rassen> gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der >racial turn< als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus.“ In: Eggers, Maisha, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt. *Mythen, Masken und Subjekte - Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (2. Auflage). Münster: Unrast Verlag, 2009.
- Baumgart, Franz-Jörg.** *Theorien der Sozialisation - Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2008.
- Bourdieu, Pierre.** *Die feinen Unterschiede - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1987.
- Bude, Heinz.** „Das Latente und das Manifeste: Aporien einer 'Hermeneutik des Verdachts'.“ In: Garz, Detlef und Klaus Kraimer. *Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1994.
- Clarke, John, Phil Cohen, Paul Corrigan, Jenny Garber, Stuart Hall, Dick Hebdige, Tony Jefferson, Robin McCron, Angela McRobbie, Graham Murdock, Howard Parker, Howard und Brian Roberts Brian.** *Jugendkultur als Widerstand - Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt am Main: Syndikat Verlag, 1979.
- Duden Redaktion (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion).** *Duden 1 - die deutsche Rechtschreibung* (21. Auflage). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996.
- Fend, Helmut.** *Theorie der Schule* (2. Auflage). München: Urban & Schwarzenberg, 1980.
- Fend, Helmut.** *Neue Theorie der Schule - Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008a.

Florian Grawan
Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion

- Fend, Helmut.** *Schule gestalten - Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008b.
- Flick, Uwe. u. Ernst von Kardorff, Erich, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel, Stephan Wolff.** *Handbuch Qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Auflage).* München: Beltz Verlag, 1995.
- Fuchs, Eckhardt.** „Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa.“ In: *Bildung und Erziehung* 64 (1) (2011): S. 7-22.
- Gomolla, Mechthild.** „Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen.“ In: Scharathow, Wibke und Rudolph Leiprecht (Hrsg.). *Rassismuskritik - Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf.** *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Guillaumin, Colette.** *Racism, Sexism, Power and Ideology.* London: Routledge, 1995.
- Hall, Stuart.** „Rassismus als ideologischer Diskurs.“ In: *Das Argument* (178), S. 913-921, 1989.
- Hall, Stuart.** „Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht.“ In: Hall, Stuart. *Rassismus und kulturelle Identität - Ausgewählte Schriften 2.* Hamburg: Argument Verlag, 1994.
- Hall, Stuart** (1999): „Kodieren/Dekodieren.“ In: Bromley, Roger, Udo Göttlich und Carsten Winter (Hrsg.). *Cultural Studies – Grundlagentexte zur Einführung.* Lüneburg: Zu Klampen.
- Hall, Stuart.** „Rassismus als ideologischer Diskurs.“ In: Rätzzel, Nora (Hrsg.). *Theorien über Rassismus.* Göttingen: Argument Verlag, 2000.
- Haug, Wolf Fritz.** „Hegemonie.“ In: o.A.: *Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus.* Hamburg: Argument Verlag, 2004
- Helsper, Werner.** "Schulforschung". In: Krüger, Heinz-Hermann und Cathleen Grunert (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft (2. Auflage).* Opladen u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006.
- Hiller, Andreas.** *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik - Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung.* Birkach: Tectum Verlag, 2012.
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke.** *Bilder von Fremden Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen.* Frankfurt: Books on Demand GmbH, 2005.
- Kahlert, Joachim.** „Das Schulbuch ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?“ In: Fuchs, Eckhardt, Joachim Kahlert und Uwe Sandfusch. (Hrsg): *Schulbuch konkret - Kontexte - Produktion - Unterricht.* Kempten: Klinkhardt Verlag, 2010.
- Kalpaka, Annita.** „Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz.“ In: Leiprecht, Rudolf und Anne Kerber (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft.* Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2005.
- Kleemann, Frank, Uwe Krähnke und Ingo Matuschek.** *Interpretative Sozialforschung - Eine praxisorientierte Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Krotz, Friedrich.** „Stuart Hall: Encoding/Decoding und Identität.“ In: Hepp, Andreas, Friedrich Krotz und Tania Thomas (Hrsg.). *Schlüsselwerke der Cultural Studies.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013.
- Langemeyer, Ines.** „Antonio Gramsci: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block.“ In:

Florian Grawan

*Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion*

Hepp, Andreas, Friedrich Krotz, und Tania Thomas (Hrsg.). *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013.

Leifert, Birgit. „Geschlecht und Geschlechterverhältnisse im sozialwissenschaftlichen Schulbuch - Neue Erkenntnispotentiale durch die Erschließung der Objektiven Hermeneutik.“ In: *Politisches Lernen* 34 (2011), S. 30-38.

Leifert, Birgit. „Lesarten des Geschlechts und Geschlechterverhältnisse - Eine Analyse des sozialwissenschaftlichen Arbeitsbuches "Politik/Wirtschaft 5/6" von Franz Josef Floren mithilfe der Objektiven Hermeneutik.“ In: *Politisches Lernen* 12 (2012), S. 40-47.

Markon, Christa und Heidi Weinhäupl. „Die Anderen im Schulbuch - Rassismen Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern.“ Wien: Wilhelm Braumüller Verlag GmbH, 2007.

Mecheril, Paul. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 2004.

Mecheril, Paul und Karin Scherschel. „Rassismus und 'Rasse'.“ In: Melter, Claus und Paul Mecheril, (Hrsg.). *Rassismuskritik - Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009.

Mecheril, Paul und Claus Melter, Claus. „Rassismustheorie und -forschung in Deutschland - Kontur eines wissenschaftlichen Feldes.“ In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009.

Melzer, Wolfgang und Uwe Sandfuchs. "Schulpädagogik". In: Krüger, Heinz-Hermann und Cathleen Grunert (Hrsg.): *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2. Auflage). Opladen u. Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2006.

Messerschmidt, Astrid. „Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft.“ In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik - Band 1- Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009.

Morrison, Toni. *Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination*. Reinbek: Rowohlt Verlag, 1995.

Mönter, Leif-Olav und Adrian Schiffer-Nasserie. (2007): *Antirassismus als Herausforderung für die Schule - Von der Theoriebildung zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2007.

Oevermann, Ulrich, Tilman Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck. „Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften.“ In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.). *Interpretative Verfahren in den Sozial und Textwissenschaften*, 1979.

Oevermann, Ulrich. *Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main, 1996.

Oevermann, Ulrich. *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik - Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. 2002. URL im Internet: <http://publikationen.ub.unifrankfurt.de/volltexte/2005/540/pdf/ManifestWord.pdf> [23.12.2012].

Parsons, Talcott. "The School Class as a Social System: Some of its functions in American Society." In: *Harvard Educational Review* 29, no. 4 (1959): 297-318.

Pöggeler, Franz. „Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945.“ In: Wiater, W. (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2003.

*Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion*

- Pries, Ludger.** *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Quehl, Thorsten.** „Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung.“ In: Broden, Anna und Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismus bildet - Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft.* Bielefeld: transcript Verlag, 2010.
- Reckwitz, Andreas.** „Ernesto Laclau - Diskurse, Hegemonien, Antagonismen.“ In: Moebius, S. u. Quadflieg, D. (Hrsg.). *Kultur. Theorien der Gegenwart.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Reichertz, Jörg.** *Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der objektiven Hermeneutik.* Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1986.
- Rommelspacher, Birgit.** „Was ist eigentlich Rassismus?“ In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.). *Rassismuskritik - Band 1: Rassismustheorie und -forschung.* Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2009.
- Schaffer, Johanna.** „Ambivalenzen der Sichtbarkeit: Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit.“ In: Dorer, Johanna, Brigitta Geiger und Regina Köpl (Hrsg.). *Medien - Politik - Geschlecht - Feministische Befunde zur politischen Kommunikationsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Schneider, Britta.** *Die "Bilder von Fremden" im Pädagogikunterricht Eine Untersuchung am Beispiel ausgewählter Schulbücher.* Berlin: Wissenschaftlicher Verlag, 2006.
- Scherschel, Karin.** *Rassismus als flexible symbolische Ressource - Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren.* Bielefeld: transcript Verlag, 2006.
- Schröder, Andreas und Jörg Tykwer.** „Relaxte Betroffenheit wie man eine Initiative gegen Ausländerfeindlichkeit in eine Werbekampagne für die Werbung und das Fernsehen ummünzt. Eine Fallstudie in 3 Folgen.“ In: *Medium 3* (1993): S. 39-48; 4 (1993), S. 39-48; 1 (1994), S. 18-25.
- Stein, Gerd.** *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik: Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung.* Kastellaun: Aloys Henn Verlag, 1977.
- Terkessidis, Mark.** *Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive.* Wetzlar: transcript Verlag, 2004.
- Wernet, Andreas.** *Einführung in die in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Wiater, Werner.** „Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung.“ In: Wiater, Werner (Hrsg.). *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.* Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt Verlag, 2003.
- Welsch, Wolfgang.** „Was ist eigentlich Transkulturalität?“ In: Darowska, Lucyna, Claudia Machold und Thomas Lüttenberg (Hrsg.). *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität.* Bielefeld: transcript Verlag, 2010.
- Wollrad, Eske.** *Weißsein im Widerspruch - Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion.* Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 2005.

Internetquellen

*Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion*

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *Lernmittelfreie Lernmittel - Allgemeinbildende Schulen - Gymnasium.* (2013).

URL: http://www.km.bayern.de/download/1580_lernmittel_gymnasien.pdf [11.12.2012].

Bayerische Staatsregierung. *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.* (2000).

URL: http://www.gesetzebayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psmf?showdoccase=1&doc.id=jlr_EUG-BY2000pG2&doc.part=X&doc.origin=bs [11.12.2012].

Bayerische Staatsregierung. *Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsverordnung ZLV) vom 17. November 2008.* (2008). URL: <http://www.gesetzebayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psmf?showdoccase=1&doc.id=jlrLernMZulVBY2009rahmen&doc.part=X> [11.12.2012].

Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V. (BER). *Anhang zu der Broschüre: Von Trommlern und Helfern - Checkliste zur Vermeidung von Rassismen in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit.* (2010). URL: http://tanzanianetwork.de/download/Checkliste_Antirassismus.pdf [26.01.2013].

BAMF - Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge; Bundesministerium des Innern (2006): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung.* URL: [83EBACBAEA251424E8CA740D07DCFC5E](http://www.bamf.de/SharedDocs/DE/Presse/Migrationsbericht/83EBACBAEA251424E8CA740D07DCFC5E.pdf?__blob=publicationFile) [19.03.2014].

Deutscher Bundestag. *Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.* Stand vom 11.7.2012. (2012).

URL: <http://www.gesetzeiminternet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [30.11.2012].

Kreye, Andrian. *Kampf der Kulturen - Die braune Gefahr - Samuel P. Huntington erweitert mit seiner Theorie zur Einwanderungspolitik sein Weltbild vom „Clash of Civilisations“.* (2010). URL: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/kampf-der-kulturen-die-braune-gefahr-1.893907> [24.03.2014].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (SfSuBM). *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8) - Geschichte.* (2004b). URL: <http://www.isbgym8lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26733> [10.12.2012].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (SfSuBM). *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern (G8) - Projekt mit Geschichte.* (2004b). URL: <http://www.isbgym8lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=27526> [10.12.2012].

Statistisches Bundesamt. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit - Ausländische Bevölkerung; Ergebnisse des Ausländerzentralregisters (Fachserie 1 - Reihe 2).* URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/The_matisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200117004.pdf?blob=publicationFile [13.12.2012].

The Society Pages. *Fashion world still clueless about what naked non-white people look like.* URL: <http://thesocietypages.org/socimages/2010/02/02/fashionworldstillcluelessaboutwhatnakednonwhitepeoplelooklike/> [12.12.2012].

Verwendete Schulbücher

ANSTÖßE 10 Sozialkunde (Bayern Gymnasium G8)

Stich, Ansgar (Hrsg.), Fischmann, Harald Annette Homann, Peter Lambert, Heinrich Lübbert, Kuno Rinke, Matthias Schwengelbeck und Andreas Wüste. *Anstöße 10 - Sozialkunde.* Stuttgart und Leipzig: Ernst Klett Verlag, 2008.

HORIZONTE 10 Geschichte (Bayern Gymnasium G8)

Weigand, Wolf (Hrsg.), Ulrich Baumgärtner (Hrsg.), Christopher Andres, Rainer Brieske, Hans-Jürgen Döscher, Klaus Fieberg, Christian Kuchler, Christian Larisika, Gregor Meilchen, Stefan Stadler, Stefan, Barbara Weiß und Stefan Wolle. *Horizonte 10 - Geschichte.* Braunschweig: Westermann Verlag, 2010.

Florian Grawan
Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?
Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachtes Modell - Zusammenhang von Lehrplan und Schulbuch	12
Abbildung 2: Rassismus in Anlehnung an das Encoding/Decoding-Modell	15
Abbildung 3: Impliziter Rassismus in Anlehnung an das Encoding/Decoding-Modell	16
Abbildung 4: Anstöße 10 - Sozialkunde	38
Abbildung 5: Horizonte 10 - Geschichte	56