

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

Karim Fereidooni · Nina Simon *Hrsg.*

Rassismuskritische Fachdidaktiken

Theoretische Reflexionen
und fachdidaktische Entwürfe
rassismuskritischer Unterrichtsplanung



Springer VS

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

Reihe herausgegeben von

Yaliz Akbaba, Universität Mainz, Mainz, Deutschland

Bettina Bello, Helmut Schmidt Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Karim Fereidooni, Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland

Im Fokus der Publikationsreihe steht die Analyse diversitäts- und migrationsbedingter Anforderungen an pädagogische Professionelle bzw. pädagogische Kompetenzprofile von Institutionen in einer diversitätssensiblen, inklusiven Migrationsgesellschaft. Herausgegeben werden theoretische und empirische Studien mit dem Schwerpunkt auf kritischer und diversitätssensibler Bildungs- und Migrationsforschung. Von Interesse sind differenz-, macht- und rassismuskritische Perspektiven auf Bildungsinstitutionen (Schule, (Volks-)Hochschulen und Träger der Erwachsenenbildung), fachdidaktische Konzeptionen (Curricula und fachdidaktische Theorien) sowie Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Handreichungen für Lehrer_innen und sonstige Unterrichtsmaterialien), auch unter Berücksichtigung von klassismus-, (hetero)sexismus-, und ableismuskritischen Perspektiven. Ziele der Reihe sind neben kritischen Analysen auch praxisrelevante Reflexionen und das Generieren von Anschlussfragen für Wissenschaft und Weiterbildung.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/16246>

Karim Fereidooni · Nina Simon
(Hrsg.)

Rassismuskritische Fachdidaktiken

Theoretische Reflexionen
und fachdidaktische
Entwürfe rassismuskritischer
Unterrichtsplanung

 Springer VS

Hrsg.

Karim Fereidooni
Ruhr University Bochum
Bochum, Deutschland

Nina Simon
Universität Bayreuth
Bayreuth, Deutschland

ISSN 2524-8731

ISSN 2524-874X (electronic)

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse

ISBN 978-3-658-26343-0

ISBN 978-3-658-26344-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020, korrigierte Publikation 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Die Originalversion des Buchs wurde revidiert. Ein Erratum ist verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_20

Inhaltsverzeichnis

Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken.	1
Nina Simon und Karim Fereidooni	
Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern	19
Jule Bönkost	
Racial Profiling: Die Thematisierung der grund- und menschen- rechtswidrigen Praxis im sozialwissenschaftlichen Unterricht	49
Darlene Buxinski, Hendrik Cremer, Madeleine Claire Gorsek, Lisa Schinke und Karoline Schwitalla	
Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik	77
Lars Deile	
Staatsversagen und Opferperspektive: Die Thematisierung des NSU-Terrorismus im sozialwissenschaftlichen Unterricht	107
Karim Fereidooni, Jan Schedler, Maike Oostenryck, Kira Uhlenbruck und Mario Müller	
Eine Praxis des Gegenlesens: Über die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Rezeption des deutschen ‚Primitivismus‘ im Kunstunterricht	143
Maike Füllenkemper und Marlene Hoffheinz	

„Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein.“ Rassismuskritische Fachdidaktik Musik	173
Karim Hassan	
Die Vielfalt der Menschen: Biologieunterricht gegen Rassenideologie und ihre Folgen	207
Ulrich Kattmann	
Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen	233
Magdalena Knappik und Aslı Can Ayten	
Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht	267
Nanna Lüth	
Wider dem Fremden der Sprache. Jenseits europäischen Multikulturalismus und kolonialen Exotismus in der französischen Sprachvermittlung	301
Tania Mancheno	
Rassismuskritische statistische und schulmathematische Bildung	325
Hauke Morisse	
„More than a single story‘: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht	349
Birte Schröder und Inken Carstensen-Egwuom	
Hate Speech und Hate Poetry. Philosophische Untersuchungen zu rassistischen Worten	377
Christian Vasili Schütze	
Der Jugendroman <i>Unser wildes Blut</i> – Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen	411
Nina Simon	
Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerklektion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II	435
Janina Vernal Schmidt	
„Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht	473
Joachim Willems	

Der Einfluss des Nationalsozialismus auf die Physik	495
Jan Heiko Wohltmann, Oliver Miller, Sonja Veith und Gunnar Friege	
Macht- und Ohnmachtserleben im Kontext von Flucht begegnen: Rassismuskritik und Traumapädagogik in der Schule – eine Annäherung	529
Laura Schlachzig, Lisa Schneider und Franka Metzner	
Erratum zu: Rassismuskritische Fachdidaktiken	E1
Autor*innenverzeichnis	549



Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken

Nina Simon und Karim Fereidooni

Zusammenfassung

Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren. Um zu einer rassismuskritischen Unterrichtsplanung und damit zu rassismuskritischen fachdidaktischen Überlegungen zu gelangen, müssen deshalb fachwissenschaftliche Phänomene aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und dekonstruiert werden.

Rassismuskritische Fachdidaktiken stellen in einer Migrationsgesellschaft eine unabdingbare Notwendigkeit für (künftige) Lehrer*innen dar, kann doch (nur) eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren. Um zu einer rassismuskritischen Unterrichtsplanung und damit zu rassismuskritischen fachdidaktischen Überlegungen zu gelangen, müssen deshalb fachwissenschaftliche Phänomene aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektiert und dekonstruiert werden.

N. Simon (✉)
Universität Bayreuth, Bayreuth, Deutschland
E-Mail: nina.simon@posteo.de

K. Fereidooni
Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland
E-Mail: karim.fereidooni@rub.de

Fachdidaktiken kommt dabei nicht nur die Aufgabe zu, fachdidaktisch-wissenschaftliche Erkenntnis zu generieren, sondern auch, diese in fachdidaktische Vorschläge die unterrichtspraktische Umsetzung betreffend zu übersetzen, auch deshalb, da für (künftige) Lehrer*innen ein Zugang zum Themenkomplex rassismuskritischer Fachdidaktiken ermöglicht werden kann.

Basierend darauf versuchen wir im Rahmen der nachfolgenden einleitenden Bemerkungen zu diesem Sammelband¹ anschließend an Erläuterungen zu Rassismus, Rassismuskritik, rassismuskritischer Bildung (1) und Fachdidaktik als Kulturwissenschaft (2) zu skizzieren, dass und weshalb es uns notwendig erscheint, diese Komplexe in ihren Verschränkungen zu denken und plädieren für die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Perspektive auf die und in den Fachdidaktiken (3). Anschließend erläutern wir die Konzeption des vorliegenden Sammelbandes (4) und die Inhalte der einzelnen Beiträge (5).

1 Rassismus(kritik) und rassismuskritische Bildung

Mit Essed (1992, S. 375) verstehen wir Rassismus als „eine Ideologie, eine Struktur und ein[en] Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen² angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“. Rassismus ist nicht als anthropologische Grundkonstante zu verstehen, vielmehr sind menschliche Rassen ein konstitutives Merkmal des sog. ‚wissenschaftlichen‘ Rassismus, die in der Aufklärung erfunden wurden, da im Verlauf dieser Epoche nicht nur universelle Menschenrechte ausgerufen sowie Freiheit, Gleichheit

¹Irene Allerborn danken wir herzlich für Ihre sorgfältige Durchsicht der Beiträge.

²Für Arndt (2011, S. 632) stellt das Wort ‚Ethnie‘, welches in den 1960er Jahren von Wilhelm Emil Mühlmann in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt wurde, „nichts als ein neues Mäntelchen für [...] rassistische Begriffsinhalte“ dar, weil „die zentrale Grundidee, dass Menschen nach biologistischen (vermeintlich genetisch definierten) Kriterien (wie etwas Hautfarbe) zu unterscheiden und diese wiederum mental, religiös, kulturell etc. interpretierbar [sein, Anm.d.Verf.] [...] lediglich auf einem terminologischen Umweg“ transportiert wird. Leiprecht (2001, S. 28) konstatiert, dass Ethnie mittlerweile als Sprachversteck für Rasse fungiert.

und Schwester*Brüderlichkeit deklariert wurden, sondern zudem *weiße* Europäer*innen afrikanische Länder kolonisierten und afrikanische Menschen versklavten (vgl. Hentges 1999).

Die Erfindung menschlicher Rassen (die es als solche nicht gibt) durch den Rassismus diente damit der Legitimation der Kolonisierung (vgl. Mosse 2006). Der Kulturrassismus argumentiert ungleich dem biologistischen Rassismus (der auf die Höher- bzw. Minderwertigkeit menschlicher Rassen fokussiert) mit höher- und minderwertigen Kulturen und deren Unvereinbarkeit (vgl. Balibar 1992 und 2002).

Unter ‚Kultur‘ fällt hier die faktische oder zugeschriebene Konfession, die Staatsangehörigkeit und die in einer Gesellschaft gesprochene(n) Sprache(n).

Unter Rassismuskritik verstehen wir mit Mecheril und Melter (2010, S. 172)

„zum Thema [zu] machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismus stärken. Rassismuskritik zielt darauf ab, auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen zu untersuchen, zu schwächen und alternative Unterscheidungen deutlich zu machen“.

Dies impliziert eine Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen, durch die Menschen rassifiziert, also in Rassekategorien eingeteilt werden und durch die rassismusrelevantes Wissen (re)produziert wird. Rassismuskritik basiert damit auf der Annahme, dass Rassismus als strukturierendes Merkmal der Gesellschaft zu verstehen ist, sodass die Imagination von rassismusfreien Räumen nicht möglich ist (vgl. Stockhausen und Fereidooni 2017). Vielmehr besitzen und (re)produzieren alle Menschen rassismusrelevantes Wissen, sowohl *Weißer* (vgl. van den Broek 1993; Scherschel 2006; Melter 2006; Di Angelo 2018), als auch *Personen of Color* (vgl. Mirzai 2017; Mirzai et al. 2009; N’Diaye 2010).

Rassismus beschädigt die psychische Gesundheit und Integrität aller Menschen (vgl. Wollrad 2011; Yeboah 2017).

Daraus lässt sich ableiten, dass alle Menschen, die Rassismus nicht (re)produzieren möchten, sich fortwährend mit ihrer eigenen rassismusrelevanten Sozialisation und den in unserer Gesellschaft virulenten rassistischen Wissensbeständen auseinandersetzen müssen.

Rassismuskritische Bildung zielt deshalb darauf ab, Schüler*innen dazu anzuregen, rassismusrelevante Sachverhalte in Texten, Bildern, Liedern, Karikaturen, Statistiken, Graphiken, Landkarten, Curricula etc. zu erkennen und dekonstruieren zu können. Weiterhin sollen Schüler*innen im Verlauf solcher

Bildungsprozesse nachvollziehen lernen, welche Funktionen die Konstruktion von Differenzen haben und hatten, etwa indem danach gefragt wird, wann, wie und weshalb Menschen zu ‚Anderen‘ gemacht werden und wurden und mit welchen Konsequenzen dies für die als ‚anders‘ konstruierten Menschen ebenso wie für die gesamte Gesellschaft einhergeht.

Bildungsprozesse dieser Art anzuregen, stellt ein anspruchsvolles Unterfangen für Lehrer*innen dar, das eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Rassismuskritik im Rahmen des Studiums erforderlich macht (vgl. Fereidooni 2019; Emiroglu et al. 2019), denn nur wenn (künftige) Lehrer*innen ihre eigenen Wissensbestände aus einer rassismuskritischen Perspektive reflektieren können, sind sie dazu in der Lage, Schüler*innen Wissen darüber zu vermitteln und diese anschließend anzuregen, sich gegen die (Re)Produktion von Rassismus einzusetzen (vgl. Massumi und Fereidooni 2017; Fereidooni und Massumi 2015).

Daraus resultiert, dass die Lehrer*innenbildung rassismuskritische Reflexionsanlässe bereitstellen muss, im Rahmen derer die Hierarchisierung kulturalisierender und rassismusrelevanter Markierungen dekonstruiert werden können. Eine solche Sensibilisierung für die eigene rassismusrelevante Sozialisation kann damit als Anstoß für eine Veränderung der Denk- und Verhaltensmuster fungieren, denn erst wenn Lehrer*innen reflektieren, was Rassismus mit ihnen und ihrem Leben zu tun hat, ist eine Basis dafür geschaffen, Vorgesetzten, Kolleg*innen, Schüler*innen und Eltern aus einer rassismussensiblen Haltung heraus zu begegnen. Hierzu gehört schließlich, die Rassismuserfahrungen von Schüler*innen, aber auch von Eltern, Kolleg*innen und Vorgesetzten of Color ernst zu nehmen und Möglichkeitsräume für diese zu schaffen, in denen sie Strategien und eine Sprache finden, um Rassismus benennen und dagegen vorgehen zu können (vgl. Scharathow 2014 und 2017).

Der Grund für einen dethematisierenden Umgang mit rassismusrelevanten Sachverhalten in schulischen Zusammenhängen ist mitunter die in der bundesdeutschen Gesellschaft nach wie vor existente Schwierigkeit, „Handlungen [und] Sinnbezüge, die (...) rassismusrelevant sein können“ (Weiß 2013, S. 81) als solche zu benennen und zu diskutieren, da dies durch das Selbstverständnis der BRD als eines Post-Nationalsozialistischen Staates verunmöglicht wird, impliziert dieses doch, dass seit Ende des Zweiten Weltkrieges offiziell kein Rassismus mehr vorhanden ist (vgl. Messerschmidt 2011). Diese Annahme zu dekonstruieren ist ebenfalls Aufgabe rassismuskritischer Bildung.

2 Fachdidaktik als Kulturwissenschaft

Im Kontext schulischer Bildung kommt den Fachdidaktiken eine zentrale Rolle zu: In quantitativer Hinsicht überwiegen fachdidaktische Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium im Vergleich zu erziehungswissenschaftlichen Seminaren. In konzeptioneller Hinsicht bedarf es rassismuskritischer fachdidaktischer Überlegungen, um Unterricht aus einer rassismuskritischen Perspektive zunächst denken und schließlich konzipieren zu können. Fachdidaktik unterscheidet sich von allgemeiner Didaktik, die grob zusammengefasst Theorien zum Themenkomplex Lehren und Lernen entwickelt, insofern, als dass es sich beim fachdidaktischen Lehren und Lernen stets um ein spezifisches Fach und eine spezifische Bezugswissenschaft handelt (vgl. Arnold und Roßa 2012, S. 13).

Fachdidaktik kommt die Aufgabe zu, eine fachspezifische Auswahl über Unterrichtsinhalte zu treffen und diese zu legitimieren. Fachdidaktische Theorie muss deshalb als reflektierte Vermittlung danach fragen, wie fachdidaktische Erschließung so erfolgen kann, damit „(...) das durch sie zu Erschließende wirklich angeeignet wird“ (Gruschka 2002, S. 96). Hinsichtlich rassismuskritischer Fachdidaktik ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines fundierten rassismustheoretischen Wissens, da dieses grundlegend für jegliche fachdidaktischen Überlegungen ist.

Außerdem müssen existierende rassismusrelevante Sachverhalte, etwa in Schulbüchern, aus einer rassismuskritischen Perspektive untersucht und anschließend dekonstruiert werden. Analog zur Erziehungswissenschaft kann dabei Fachdidaktik als Kulturwissenschaft³ verstanden werden. Mit einem solchen Verständnis „entscheidet sie sich in einem methodologischen Sinne dafür, pädagogische Situationen, Handlungen und Konzepte, so sie [fachdidaktisch und damit immer auch] pädagogisch relevant sind, als kulturelle Phänomene zu verstehen“ (Mecheril und Witsch 2006, S. 12).

Ein solches Verständnis evoziert eine Distanz zu der Annahme, Unterrichten stelle eine Kombination von neutralen Fähigkeiten dar, versteht sie diese Praxis doch als kulturelle, die nur dann reflektiert werden kann, wenn politische ebenso

³Da jede Fachdidaktik erziehungswissenschaftliche Komponenten beinhaltet und Erziehungswissenschaft in diesem Beitrag als Kulturwissenschaft verstanden wird, kann Fachdidaktik als solche, auch dann, wenn es sich um Fachdidaktiken naturwissenschaftlicher Fächer handelt, als Kulturwissenschaft verstanden werden.

wie geschichtliche Kontexte und damit beständig auch Machtverhältnisse Berücksichtigung erfahren. Zu Bedenken ist mit Blick auf rassismuskritische Fachdidaktik, dass diese in gesellschaftliche (Macht)Verhältnisse involviert ist, sodass sie sich fortwährend hinsichtlich dieses Involviertseins reflektieren sollte. Ein solches Verständnis von Fachdidaktik kann dazu beitragen, neue Forschungsfragen zu generieren, indem Theorietraditionen wie etwa die Postcolonial Studies in fachdidaktische Überlegungen einbezogen werden und so mitunter nach postkolonialen Tradierungen gefragt werden kann, sodass daran ein Nachdenken über fachdidaktische Belange aus einer rassismuskritischen Perspektive anschließen kann.

Dies könnte in die Konzeption rassismuskritischer fachdidaktischer Modelle (vgl. Simon und Fereidooni 2018) münden, die vor dem Hintergrund einer rassismuskritischen Perspektive beleuchtet, entkomplexisierend gedacht werden und damit Gefahr laufen, gesellschaftliche Komplexität und darin verwobene Machtverhältnisse zu nivellieren, möglicherweise gar zu de-thematisieren. Ein Beispiel hierfür ist das in vielen Fachdidaktiken verwendete sog. Didaktische Dreieck, mithilfe dessen es nicht gelingt, Phänomene wie Standpunktreflexivität, der im Rahmen rassismuskritischer fachdidaktischer Überlegungen Beachtung geschenkt werden sollte, mitzudenken.

3 Zur Notwendigkeit rassismuskritischer Fachdidaktiken

Rassismuskritische Fachdidaktiken verlangen nach einer theoretisch fundierten Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der jeweiligen Fachwissenschaft, stellt dies doch die notwendige Voraussetzung für daran anschließende fachdidaktische Transformation dar. Durch ein solches theoretisches Fundament kann zweierlei erreicht werden: Zum einen kann die fachdidaktischen Überlegungen häufig inhärente (Re)Produktion von Rassismen verringert werden, zum anderen könnte dies zu theoretisch fundierten fachdidaktischen Überlegungen führen.

Für rassismuskritische Fachdidaktiken ist ein solches Theorie-Fundament nicht zuletzt deshalb unabdingbar, da es andernfalls kaum gelingen kann, der Komplexität von Didaktisierungsansprüchen fachwissenschaftlicher Sachverhalte gerecht zu werden. Die Gefahr, rassismusrelevante Wirkungsweisen zu entkomplexisieren tritt beispielsweise dann auf, wenn Lehrer*innen Rassismus als einzig auf der individuellen Ebene angesiedeltes Phänomen im Unterricht behandeln, ihn damit auf ein sog. ‚Einstellungsproblem‘ reduzieren und die

strukturelle ebenso wie die diskursive Ebene damit unberücksichtigt lassen. Ein weiteres zentrales Moment in diesem Zusammenhang ist die bereits genannte Standpunktreflexivität, aus der ein kritisches Bewusstsein über das Zusammenwirken von Machtverhältnissen und Wissensproduktion erwachsen kann.

Standpunktreflexivität zu entwickeln ist für Lehrer*innen nicht zuletzt deshalb bedeutsam, da ihr fachdidaktisches Sprechen „ein Sprechen [ist], das eine soziale Ausgangsposition hat“ (Mecheril 1999, S. 242). Für rassismuskritische Fachdidaktiken bedeutet das, dass es sich um eine spezifische Form des Sprechens handelt, wenn rassismuskritische fachdidaktische Überlegungen aus einer *weißen* Position konzipiert werden, denn „für sie ist charakteristisch, daß [sic!] sich Erfahrungs- und Selbstverständniszusammenhang des Sprechens von dem des [rassismuserfahrenen] Gegenübers unterscheiden [und es] [...] sich um Etablierte-Außenseiter-Beziehungen (Elias, Scotson, 1993, zit. n. ebd.) handelt, um Beziehungen der Macht also“ (ebd.).

Rassismuskritische Fachdidaktik kann resultierend daraus nur dann gelingen, wenn konsequent auf das eigene Involviertsein in gesellschaftliche Machtverhältnisse reflektiert wird, denn involviert in diese sind alle schulelevanten Personen, sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen, sowohl Personen of Color als auch weiße Menschen – aber eben nicht alle gleich.

Neben einer rassismuskritischen Analyse und Dekonstruktion der jeweiligen Unterrichtsgegenstände gilt es somit auch dies erkenntnistheoretisch produktiv zu machen für fachdidaktische Überlegungen, etwa indem danach gefragt wird, was sich aus der jeweiligen Sprecher*innenposition für die unterrichtliche Behandlung des Gegenstands ableiten lassen könnte. Reflektieren Lehrer*innen den Prozess der Übersetzung eines Objekts in einen didaktischen Gegenstand nicht theoretisch informiert, versuchen Schüler*innen das hieraus für sie erwachsende Problem zu lösen, indem „sie mit enormer Energie und Einfühlungsvermögen und aus Angst vor Fehlern und Sanktionen [...] einen beträchtlichen Teil ihrer Lernanstrengung darauf verwenden, herauszufinden, was (...) [die Lehrkraft] [...] hören will“ (Gruschka und Franke 1996, S. 60).⁴

Die daraus erwachsende Gefahr einer (Re)Produktion von Rassismen könnte darin bestehen, dass Schüler*innen of Color im Unterricht die These vertreten, Rassismus sei etwa ein ‚Einstellungsproblem‘ und damit ein Phänomen, das ausnahmslos auf der individuellen Ebene angesiedelt ist, weil sie vermuten, dass

⁴Scharathow (2014) gelingt es aufzuzeigen, dass Schüler*innen teilweise bewusst nicht über ihre Rassismuserfahrungen sprechen, weil sie befürchten, dadurch schlechte Noten zu erhalten.

dies die These ist, die die Lehrkraft hören möchte. Andererseits ist es wichtig, Schüler*innen nicht zu viktimisieren, denn eine Anerkennung unterschiedlicher Sprecher*innenpositionen kann auch dazu führen, Schüler*innen of Color als nicht handlungs- und/oder sprechfähige ‚Opfer‘ zu konstruieren.

Außerdem muss die Gefahr, durch rassismuskritische Fachdidaktik Differenzen zu (re)produzieren, konsequent mitgedacht werden, indem Zuschreibungen und Essentialisierungen reflektiert werden, ohne Überlegungen dieser Art in einer Nivellierung bestehender Machtverhältnisse ableiten zu lassen (vgl. Mecheril 2010), sodass das daraus resultierende Dilemma eines ist, das ebenfalls konsequent in fachdidaktische Überlegungen einbezogen werden sollte.⁵

Mit einem Nachdenken über rassismuskritische Fachdidaktik geht schließlich die Fokussierung auf ein Differenzverhältnis und die Ausblendung anderer Differenzverhältnisse sowie deren Ineinanderwirken einher, die neben möglichen Chancen auch Risiken in sich birgt: So gelingt es möglicherweise mittels der Konzentration auf ein spezifisches Differenzverhältnis (hier Rassismus) zu einem Verstehen der Wirkweisen von Diskriminierung beizutragen und zu einer kritischen Selbst-Reflexion das eigene Involviertsein in dieses Machtverhältnis anzuerkennen. Dies kann in ein Nachdenken über das Ineinanderwirken unterschiedlicher Diskriminierungsformen münden, das Crenshaw (1989, 2010) mit *Intersektionalität* beschrieben hat. Auch ist es weißen Schüler*innen durch eine Fokussierung auf Rassismus nicht möglich, einer Auseinandersetzung mit den daraus für sie erwachsenden Privilegien auszuweichen, indem sie auf ein anderes Machtverhältnis fokussieren, innerhalb dessen ihnen nicht die privilegierte Position zukommt.⁶

Mit der Fokussierung auf nur ein Machtverhältnis allerdings geht die Gefahr einher, eine Hierarchie verschiedener Diskriminierungsformen zu suggerieren: Soll etwa eine weiße queere Person, die im Rollstuhl sitzt, im Rahmen rassismuskritischer Fachdidaktik nur ihre Privilegien reflektieren, kann ein solches Vorgehen Gefahr laufen, andere Machtverhältnisse und deren Zusammenwirken

⁵Wie dies im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen, die auf Rassismus(kritik) fokussieren und versuchen, das Erläuterte mitzudenken, aussehen könnte, wird in Boger und Simon (2016) diskutiert.

⁶Dies ist etwa dann der Fall, wenn weiße Schüler*innen (aber auch Lehrer*innen) sich ausnahmslos mit Sexismus und ihrer Position in diesem Machtverhältnis, nicht aber mit Rassismus befassen.

auszublenden oder zumindest den Eindruck erwecken, dass dies das Ziel rassismuskritischer Fachdidaktik sei.

Des Weiteren besteht die Gefahr, Schüler*innen of Color durch Essentialisierung als homogene Gruppe zu konstruieren und so außer Acht zu lassen, dass Rassismuserfahrungen zwar solche sind, die alle Schüler*innen of Color machen, diese wie alle Schüler*innen allerdings nie nur Schüler*innen of Color sind und damit möglicherweise auch andere Diskriminierung erfahren oder aber mit Blick auf andere Machtverhältnisse privilegiert sind.

Wird ausnahmslos auf Rassismus(kritik) fokussiert, gerät dabei möglicherweise aus dem Blick, dass ein heterosexueller männlicher Schüler of Color anders positioniert ist als ein*e queere*r Schüler*in of Color. Daraus lässt sich ableiten, dass Intersektionalität auch im Rahmen rassismuskritischer fachdidaktischer Überlegungen berücksichtigt werden muss, wenngleich stets neu darüber nachzudenken ist, wann und wie dies geschieht.

In der fachdidaktischen (und damit schulischen) Praxis sollte bei einem Nachdenken darüber in jedem Fall auch berücksichtigt werden, wie die Schüler*innen und Lehrer*innen positioniert sind. Schlussendlich stellt die zentrale Voraussetzung für intersektional gedachte macht-/diskriminierungskritische Fachdidaktiken eine stattgefundene macht-/diskriminierungskritische Analyse der eigenen Wissensbestände dar, da erst basierend auf einer solchen damit begonnen werden kann, Schüler*innen dazu anzuregen, macht-/diskriminierungs- und damit auch rassismuskritisch relevante strukturelle gesellschaftliche Momente zu sehen und als solche zu dekonstruieren.

4 Zur Konzeption des Sammelbandes

Über rassismuskritische Fachdidaktiken nachzudenken stellt ein in mehrfacher Hinsicht herausforderndes und gleichzeitig lohnenswertes Unterfangen dar. Notwendig hierfür sind ein rassismustheoretisches Fundament, Standpunktreflexivität und die andauernde Berücksichtigung des Zusammenhangs von Wissen und Macht(-Verhältnissen). Auch müssen zahlreichen in diesen Zusammenhängen bestehenden und/oder aus ihnen resultierenden Dilemmata und Risiken, sowie Chancen, die mit der Fokussierung auf ein Differenzverhältnis einhergehen, Beachtung geschenkt werden.

Das foucaultsche Kritikverständnis, das impliziert, „nicht auf diese Weise und nicht zu diesem Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12) und das auf ‚Heilung‘ in Form einer Sensibilisierung für rassismusrelevantes Wissen abzielt, muss deswegen vor allem in fachdidaktischen Kontexten vorangetrieben werden

und dabei sowohl als Machtbegrenzungsmechanismus fungieren als auch als (kreative) Suche nach alternativen Techniken des Regierens und Regiertwerdens, die nicht auf rassismusrelevantes Wissen angewiesen sind (vgl. Fereidooni 2019). Dies macht ersichtlich, weshalb eine erziehungswissenschaftliche rassismuskritische universitäre Lehrer*innenbildung nicht ausreicht, sondern vielmehr vor allem die einzelnen Fachdidaktiken sowie Fachwissenschaften eine rassismuskritische und somit auch machttheoretisch fundierte Perspektive auf die und in den einzelnen Disziplinen etablieren sollten.

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Perspektive ergibt sich für die Konzeption des Sammelbandes Folgendes:

Handlungsleitend ist der Anspruch, Theorie und Praxis mit Blick auf rassismuskritische Fachdidaktiken zu verzahnen und so auf rassismusrelevante Themen unterschiedlicher Fachwissenschaften und deren rassismuskritische fachdidaktische Umsetzungsmöglichkeiten zu fokussieren.

Die Beiträge der Verfasser*innen bestehen deshalb aus zwei Teilen: Im ersten Teil widmen sich die Autor*innen der rassismusrelevanten Darstellung und der rassismuskritischen Analyse eines spezifischen Sachverhalts des jeweiligen Unterrichtsfaches. Im zweiten Teil entwickeln sie in Form von Erläuterungen zur fachdidaktischen Transformation des Unterrichtsgegenstandes Vorschläge für eine rassismuskritische Vermittlung.

Damit werden die im jeweils ersten Teil der Beiträge angestellten fachwissenschaftlichen Überlegungen im zweiten Teil mit fachdidaktischen verschränkt und so zum einen wissenschaftlich-theoretische Erkenntnisse zum jeweiligen Schwerpunkt vermittelt. Zum anderen ermöglichen die fachdidaktischen Umsetzungsvorschläge einer breiteren Leser*innenschaft, insbesondere (künftigen) Lehrer*innen, einen Zugang zum Themenkomplex rassismuskritischer Fachdidaktik.

Insgesamt haben 34 Personen an diesem 18 Beiträge umfassenden Sammelband mitgewirkt, der die 14 nachfolgenden Schulfächer abdeckt und einen Exkurs zum Themenfeld Flucht aus rassismuskritischer Perspektive beinhaltet: Biologie, Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Erdkunde, Englisch, Französisch, Kunst, Mathematik, Musik, Philosophie, Physik, Religion, Sozialwissenschaften und Spanisch.

Damit soll im Umkehrschluss nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich bei den durch die Beiträge nicht abgedeckten Fachdidaktiken und Schulfächer um *rassismusfreie* handelt. Vielmehr zeigt dies, analog zum Ergebnis der von uns vorgenommenen Suche nach rassismuskritischen Fachdidaktiker*innen aller Fächer, die mit Blick auf die hier nicht durch Beiträge abgedeckten Fachdidaktiken und Schulfächer erfolglos blieb, die Notwendigkeit einer breiteren Verankerung dieser Perspektive in allen Fachdidaktiken.

5 Zu den Beiträgen

Jule Bönkost thematisiert in ihrem Beitrag *Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern* auf der Grundlage einer empirischen Studie wie deutsche Englisch-Schulbücher Rassismus verhandeln. Sie diskutiert, inwiefern sich in der Diskursform Englisch-Schulbuch Konstruktionen des Rassediskurses wiederfinden und wie dieses mit in den Rassediskurs eingepasst ist. Ausgehend von dem rekonstruierten Diskurswissen werden Überlegungen dazu angeführt, wie Englisch-Schulbücher Anregungen für eine rassismuskritische Gewohnheitsbildung leisten können.

Darlene Buxinski, Hendrik Cremer, Madeleine Gorsek, Lisa Schinke und Karoline Schwitalla arbeiten in ihrem Beitrag *Racial Profiling: Die Thematisierung der grund- und menschenrechtswidrigen Praxis im sozialwissenschaftlichen Unterricht* heraus, wie Schüler*innen im Fach Sozialwissenschaften anhand der Praxis des *Racial Profiling*s etwas über die rechtliche Legitimation durch § 22 Abs. 1a des Bundespolizeigesetzes erlernen können. Auch können sie im Rahmen dessen erfahren, dass diese Praxis sowohl gegen nationales, als auch gegen international geltendes Recht verstößt. Ziel dieses Beitrages ist neben einer Sensibilisierung die Dringlichkeit dieses politischen Problems anzuerkennen und mögliche Lösungsansätze aufzuzeigen.

Lars Deile geht in seinem Beitrag *Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik* ausgehend von der Geschichte der Sarah Baartmann, die Anfang des 19. Jahrhunderts in ethnopornografischer Weise in Europa vorgeführt wurde und für Wissenschaftler*innen als rassistischer Beweis für die Minderwertigkeit von Afrikaner*innen herhalten musste, der Frage nach, wie historisches Lernen rassismuskritisch konzipiert werden kann, indem er das prinzipielle Potenzial des Historisierens zum Herstellen von Kohärenz einerseits und von Distanz andererseits herausarbeitet und bewertet.

Karim Fereidooni, Jan Schedler, Maike Oostenryck, Kira Uhlenbruck und Mario Müller eruieren in ihrem Beitrag *Staatsversagen und Opferperspektive: Die Thematisierung des NSU-Terrorismus im sozialwissenschaftlichen Unterricht* wie die Behandlung des Themenkomplexes ‚NSU‘ im sozialwissenschaftlichen Unterricht für eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Rechtsextremismus fruchtbar gemacht werden kann. Zum einen wird das Versagen staatlicher Institutionen aus einer rassismuskritischen Perspektive beleuchtet und zum anderen werden die Opfer in den Mittelpunkt gerückt, um die Schüler*innen für das Thema Rechtsterrorismus als ‚Botschaftsverbrechen‘ zu sensibilisieren.

Maïke Füllenkemper und Marlene Hoffheinz entwickeln in ihrem Beitrag *Eine Praxis des Gegenlesens: Über die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Rezeption des deutschen ‚Primitivismus‘ im Kunstunterricht* basierend auf einer Problematisierung der formalistischen Rezeption des ‚Primitivismus‘ einen Vorschlag für eine Kunst-Unterrichtseinheit, im Rahmen derer sich kritisch und kontextualisierend mit dem Rassismus ‚primitivistischer Werke‘ auseinandergesetzt werden soll. Hierfür ziehen sie als hinterfragende Position eine zeitgenössische Arbeit des nigerianisch-kamerunischen Künstlers Samuel Fosso heran und setzen sie in Beziehung zu Werkreihen der deutschen ‚Primitivisten‘ Max Pechstein und Emil Nolde.

Karim Hassan geht in seinem Beitrag *„Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein“*. *Rassismuskritische Fachdidaktik Musik* von der These aus, dass die Beschäftigung mit Musik Formen kulturellen Rassismus enthalten kann und analysiert dahingehend Rahmenlehrpläne, Abituraufgaben und Unterrichtsmaterialien. Hieraus ergibt sich eine Diskrepanz zwischen einer musikpädagogischen Diskussion im Sinne der Rassismuskritik und eurozentrischen, zum Teil andere Kulturen herabsetzenden Elementen in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien. Abschließend stellt er einen Gegenstand des Musikunterrichts im Sinne rassismuskritischer Anforderungen vor.

Ulrich Kattmann erläutert in seinem Beitrag *Die Vielfalt der Menschen: Biologieunterricht gegen Rassenideologie und ihre Folgen*, weshalb die Klassifikation von ‚Rassen‘ und auch die oft darauf bezogene von Kulturen nicht geeignet ist, die biologische und kulturelle Vielfalt zu erfassen. Basierend darauf zeigt er, inwiefern der Biologieunterricht darüber aufklären muss, dass Rassismus keine wissenschaftlich tragfähige Grundlage hat, um daran anknüpfend zu einem Nachdenken über Rassismus als ein gesellschaftlich konstruiertes Problem, dessen soziale Ursachen zu reflektieren sind, anregen zu können.

Magdalena Knappik und Ash Can Ayten zeichnen in ihrem Beitrag *Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen* die Parallelität und Verwobenheit des linguistischen Klassifikations- und Hierarchisierungsprozesses von Sprachen mit der Klassifikation und Hierarchisierung von Menschen im Rassismus nach und entwerfen einen zweistufigen Vorschlag für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, der Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit der Frage auffordert, wie und warum Sprachen ungleich gemacht werden und wurden.

Nanna Lüth analysiert in ihrem Beitrag *Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht* Lücken und Ausschlüsse im kunstpädagogischen Diskurs in Deutschland und stellt konzeptionelle

Überlegungen für ein ästhetisches Forschen von Unbestimmtheit aus' an und fünf künstlerische Positionen vor, die kolonialismus- und rassismuskritisch informiert sind und um Fragen, Übungen und Aufgabenstellungen ergänzt sind, die auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit symbolischen, strukturellen und materiellen Formen von Rassismus, Privilegierung und Diskriminierung abzielen.

Tania Mancheno unternimmt in ihrem Beitrag *Wider das Fremde in der Sprache. Jenseits des europäischen Multikulturalismus und des kolonialen Exotismus in der französischen Sprachvermittlung* eine dekoloniale Analyse der Sprachräume und Kartografien, die im Schulfach Französisch angewendet werden: Zunächst schlägt sie vor, den hermeneutischen Zugang des ‚Entdeckens‘ durch ‚Differenzbegegnung‘ zu ersetzen. Anschließend dekonstruiert sie das ‚Fremde‘ in der Sprache, indem sie die Distanz zwischen der Herkunftssprache Französisch und der Schulsprache Deutsch hinterfragt. Zuletzt schreibt sie die traditionellen Geografien und dominanten kulturellen Topografien durch dekoloniale Kartografierungsprozesse um.

Hauke Morisse zeigt in seinem Beitrag *Gesellschaftskritische Reflexionen über Mathematik und Ansätze rassismuskritischer statistischer und schulmathematischer Bildung* zunächst auf, wie rassismuskritischer Mathematikunterricht gelingen kann, wenn Wechselwirkungen von Mathematik und Gesellschaft in Bezug auf Herrschafts- und Dominanzverhältnisse als Gegenstand im Unterricht erfahrbar und diskutierbar gemacht werden. Basierend darauf arbeitet er schließlich heraus, dass und inwiefern das Teilgebiet der Statistik und die mathematische Modellierung sozialer Verhältnisse dabei eine herausragende Rolle spielen.

Birte Schröder und Inken Carstensen-Egwuom arbeiten in ihrem Beitrag *More than a single story': Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht* anhand von zwei Schulbuchbeispielen die potenzielle Rassismusrelevanz von Einstiegen in den Geographieunterricht heraus und präsentieren Leitlinien, wie diese rassismuskritisch reflektiert und transformiert werden können. Anschließend machen sie Vorschläge dafür, wie kleine Veränderungen der Schulbuchseiten es ermöglichen, diese Einstiege anders zu gestalten und hegemoniale Zugehörigkeitsordnungen zu hinterfragen.

Christian Vasili Schütze erläutert in seinem Beitrag *Hate Speech und Hate Poetry – Philosophische Untersuchungen zu rassistischen Worten* mithilfe von Austins illokutionär-perlokutionär-Unterscheidung die Dimensionen der Wirkungen von rassistischen Worten; mit Bourdieus Begriff der sozialen Positionierung die Wechselwirkung von Hate Speech und Machtverhältnissen und mit Butlers Konzeption der subversiven Resignifizierung die Möglichkeit der Umwendung von rassistischen Worten. Basierend darauf stellt er elf Bausteine

für das Fach Philosophie vor, in der die Wirkungen rassistischer Worte untersucht und verschiedene Interventionsmöglichkeiten diskutiert werden sollen.

Nina Simon geht in ihrem Beitrag *Der Jugendroman Unser wildes Blut - Rassismuskritische Analyse und deutschdidaktische Überlegungen* der Frage nach, wie in der aktuellen Jugendliteratur Rassismen (re-)produziert werden und was sich daraus für einen rassismuskritischen Deutschunterricht ergeben kann. Ausgehend von Topoi des Romans, die aus rassismuskritischer Perspektive analysiert und dekonstruiert werden, stellt sie im zweiten Teil ihres Beitrags deutschdidaktische Überlegungen zu einem rassismuskritischen Literaturunterricht an, dessen Ziel es ist, hegemoniale Diskurse in Bezug auf Rassismus sowie intersektionaler Verschränkungen zu erkennen und zu dekonstruieren.

Janina Vernal Schmidt analysiert in ihrem Beitrag *Ein rassismuskritischer Blick auf eine Lehrwerkлекtion für den schulischen Spanischunterricht der Sekundarstufe II* anhand eines Beispiels aus einer Spanischlehrwerkлекtion Benennungspraktiken und kolonialgeschichtliche Repräsentationen aus einer rassismus- und herrschaftskritischen Perspektive und macht auf die Relevanz von Lehrwerken und das über sie vermittelte Schulbuchwissen aufmerksam. Anknüpfend daran stellt sie einen didaktischen Vorschlag zur Bearbeitung rassismuskritischer Sprechweisen im schulischen Spanischunterricht vor und verweist auf Forschungsdesiderata der Spanischdidaktik aus rassismuskritischer Perspektive.

Joachim Willems arbeitet in seinem Beitrag ‚*Religionistischer*‘ *Rassismus und Religionsunterricht* heraus, dass Religionen wie andere (imaginierte) Kollektive dadurch gekennzeichnet sind, dass in ihnen Zugehörigkeiten geregelt werden und damit Unterscheidungen von Eigengruppe und Fremdgruppen einhergehen. Anknüpfend daran zeigt er auf, dass es Aufgabe einer rassismuskritischen Religionsdidaktik ist, Zuschreibungspraktiken, Othering-Prozesse und Essentialisierungen zu kritisieren sowie religiöse Traditionen dahingehend zu befragen, welche Potenziale sie zum Unterlaufen von Grenzziehungen zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ bieten.

Jan Heiko Wohltmann, Oliver Miller, Sonja Veith und Gunnar Friege zeigen in ihrem Beitrag *Der Einfluss des Nationalsozialismus auf die Physik*, welche Bedeutung historische Kontexte aus der Physik für das Lernen im heutigen Physikunterricht haben können. Am Beispiel des Einflusses des NS-Regimes auf die Wissenschaftsdisziplin der Physik können Schüler*innen einerseits etwas über die Interdependenz von Naturwissenschaften und Gesellschaft, andererseits etwas über die Struktur und Ordnung der Physik erfahren. Basierend darauf erläutern sie ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt zum rassismuskritischen Physikunterricht.

Laura Schlachzig, Lisa Schneider und Franka Metzner fokussieren in ihrem Beitrag *Macht- und Ohnmachtserleben im Kontext von Flucht begegnen: Rassismuskritik und Traumapädagogik in der Schule – eine Annäherung* auf das Ineinandergreifen von Macht- und Ohnmachtserleben durch rassistische und traumatische Erfahrungen im Kontext von Zwangsmigrationsprozessen junger geflüchteter Menschen, die sich gegenseitig verstärken können, indem sie ausgehend von einem Überblick über gegenwärtige Lebens- und Bildungsbedingungen junger zwangsmigrierter Menschen in Deutschland und damit einer Diskussion (institutionell) rassistischer Strukturen und potenziell traumatisierender Verhältnisse dafür plädieren, die Perspektiven der Rassismuskritik und Traumapädagogik stärker miteinander zu verknüpfen und am Beispiel Schule Möglichkeiten pädagogischer Praktiken aufzeigen, wie eine rassismus- bzw. machtkritische und gleichzeitig traumasensible (Schul)Umgebung gestaltet werden kann.

Literatur

- Arndt, Susan (2011): ‚Ethnie‘. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast. 632–633.
- Arnold, Karl-Heinz/Roßa, Anne-Elisabeth (2012): *Grundlagen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken*. In: Kampshoff, M./Wiepcke, C. (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 11–24.
- Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, È./Wallerstein, I. (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, Hamburg: Argument Verlag. 247–260.
- Balibar, Étienne (2002): *Kultur und Identität*. In: Demirovic, A./Bojadzije, M. (Hrsg.): *Konjunkturen des Rassismus*, Münster: Westfälisches Dampfboot. 136–156.
- Boger, Mai-Anh/Simon, Nina (2016): *zusammen – getrennt – gemeinsam. Rassismuskritische Seminare zwischen Nivellierung und Essentialisierung von Differenz*. In: Espahangizi, K. et al. (Hrsg.): *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung. Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript. 163–176.
- Broek van den, Lida (1993): *Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. 2. überarbeitete Auflage*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *University of Chicago Legal Forum*, Issue 1, Article 8. 139–167.

- Crenshaw, Kimberlé W. (2010). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, H./Herrera Vivar, T./Supik, L. (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Wiesbaden. VS: 33–54.
- Di Angelo, Robin (2018): *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Boston: Beacon Press.
- Emiroglu, Betül/Fereidooni, Karim/Kristiansen, Olga/Müller, Mario/Oostenryck, Maïke A. J./Schedler, Jan/Uhlenbruck, Kira (2019): Der NSU als Gegenstand der Lehrer_innenbildung des Faches Sozialwissenschaften. In: Dürr, T./Becker, R. (Hrsg.): *Leerstelle Rassismus – Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 74–85.
- Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.): *Rassismus und Migration in Europa*, Hamburg: Argument Verlag GmbH. 373–387.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. Bundeszentrale für Politische Bildung, Jg. 65, 40/2015. 38–45.
- Fereidooni, Karim (2019): Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. Notwendigkeiten, Gelingensbedingungen und Fallstricke. In: Kergel, D./Heidkamp, B. (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS. 293–318.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Gruschka, Andreas/Franke, Michael (1996): Didaktische Bilder als Bilder der Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenzen* 17. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8990/pdf/PaedKorr_1996_17_Franke_Gruschka_Didaktische_Bilder.pdf. Zugegriffen: 21. April 2019.
- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hentges, Gudrun (1999): *Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und »Wilden« in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden*. Münster: Waxmann. https://www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/Leiprecht_Alltagsrassismus.pdf. Zugegriffen: 05. Mai 2020.
- Massumi, Mona/Fereidooni, Karim (2017): Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Bartsch, S./Glutsch, N./Massumi, M. (Hrsg.): *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann. 51–76.
- Mecheril, Paul (1999): Wer spricht und über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M. (Hrsg.): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer. 231–266.

- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, P. et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. 179–189.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript. 41–57.
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.
- Mirzai, Behnaz A. (2017): A history of slavery and emancipation in Iran 1800–1929. University of Texas.
- Mirzai, Behnaz A./Montana, Ismael M./Lovejoy, Paul E. (2009): Slavery, Islam and Diaspora. Africa World Press.
- Mosse, George L. (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa. Frankfurt/Main: Fischer.
- N'Diaye, Tidiane (2010): Der verschleierte Völkermord: Die Geschichte des muslimischen Sklavenhandels in Afrika. Hamburg: Rowohlt.
- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. 107–127.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Simon, Nina/Fereidooni, Karim (2018): Rassismuskritische Fachdidaktik. In: Fereidooni, K./Hein, K./Kraus, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung. Waxmann. 17–30.
- Stockhausen, Jette/Fereidooni, Karim (2017): „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Jg. 23. Ausgabe 02/2017. Thema: Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder. 106–124.
- Weiß, Anja (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Wollrad, Eske (2011): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript. 141–162.
- Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fereidooni, K./El, M. (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS. 143–161.



Konstruktionen des Rassediskurses in Englisch-Schulbüchern

Jule Bönkost

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert, auf der Grundlage einer empirischen Studie, wie deutsche Englisch-Schulbücher aus den Jahren 2000 bis 2010 Rassismus verhandeln. Aufbauend auf einer diskurstheoretischen Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes wird diskutiert, inwiefern sich in der Diskursform Englisch-Schulbuch Konstruktionen des Rassediskurses wiederfinden und das Englisch-Schulbuch mit diesem diskursiven Wissen in den Rassediskurs eingepasst ist. Ausgehend von dem rekonstruierten Diskurswissen werden Überlegungen dazu angeführt, wie Englisch-Schulbücher potenziell Anregungen für eine rassismuskritische Gewohnheitsbildung leisten können.

Schlüsselwörter

Rassismus · Weißsein · Rassediskurs · Englischunterricht · Schulbuch · Englisch-Schulbücher · Schulbuchanalyse · USA-Bild · Diskursanalyse · Rassismuskritik

J. Bönkost (✉)

IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung, Berlin, Deutschland

E-Mail: boenkost@diskriminierungsfreie-bildung.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

K. Fereidooni und N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische*

Fachdidaktiken, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse,

https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_2

1 Einleitung

In den letzten Jahren wurden in Deutschland Schulbücher wieder verstärkt unter dem Aspekt Rassismus untersucht (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015, S. 14 f.). Dabei erhielten Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht bisher auffallend wenig Aufmerksamkeit. Doch Rassismus macht auch vor Fremdsprachenlehrwerken keinen Halt.

Der Beitrag diskutiert auf der Grundlage einer empirischen Studie (vgl. Bönkost 2014) aus kritisch-dekonstruktiver Perspektive, wie deutsche Englisch-Schulbücher aus den Jahren 2000 bis 2010 Rassismus verhandeln. Der Studie liegt eine diskurstheoretische Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes zugrunde. Sie erforscht, inwiefern sich Konstruktionen des Rassismus als Diskurs (im Folgenden als Rassediskurs bezeichnet) im Englisch-Schulbuch als Diskursform wiederfinden. Zwei Fragen bilden den Ausgangspunkt:

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

Im ersten Teil werden die vorgenommene Konzeptualisierung von *Rasse* als Diskurs im Schulbuch als Diskursform vorgestellt, die angewandte Methodik erläutert und die zentralen Ergebnisse wiedergegeben. Im zweiten Teil werden ausgehend von dem rekonstruierten Diskurswissen Überlegungen dazu angeführt, wie Englisch-Schulbücher potenziell Anregungen für eine rassismuskritische Gewohnheitsbildung leisten können.

2 Diskurstheoretische Konzeptualisierung

Der Foucault'schen Diskurstheorie und Kellers (2008) wissenssoziologischem Diskursverständnis folgend sind Diskurse (Re)Produzenten von soziokulturellem Wissen. Diskurse sind mächtig, weil das mit ihnen transportierte Wissen immer auch Bedeutungsgehalt ausschließt. Sie sind machtvoll, weil sie das Bewusstsein formieren und Handeln regulieren. Diskurse legen fest, was als vermeintlich

‚wahr‘ und ‚normal‘ gilt. Damit strukturieren sie gesellschaftliche Wirklichkeit und bewirken auch auf dieser Ebene Ein- und Ausschlüsse. Diskurse verleihen Subjekten unterschiedliche Positionen im Diskurssystem, die mit ungleichen Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen und einem verschiedenen Maß an Macht über Diskurswissen einhergehen. Auf diese Weise regeln Diskurse soziale Ungleichverhältnisse.

2.1 Das Schulbuch als Diskursform

Als diskursive Materialität interessiert das Schulbuch als Repräsentant und Produzent diskursiven Wissens (vgl. Höhne 2003, 2008; Höhne et al. 1999). Weil sich das Diskurswissen im Schulbuch auf bestimmte Art und Weise materialisiert, stellt das Medium eine eigene Diskursform dar (vgl. Höhne et al. 1999, S. 33). Das Diskurswissen im Schulbuch weist eine medienpezifische pädagogisch-didaktische Kodierung auf (vgl. Höhne 2005, S. 83 f.). Der Begriff „Schulbuchwissen“ verweist auf die spezifische Situationalität und Funktion des diskursiven Wissens im Schulbuch innerhalb des gesamtgesellschaftlichen Diskurses (vgl. Höhne 2003). Schulbuchwissen gilt als sozial relevant, vermittlungswürdig und offiziell. Denn das Schulbuch stellt ein Hilfsmittel der unter staatlicher Aufsicht stattfindenden Bildung und Erziehung dar. Es ist ein „Indikator für allgemein anerkanntes, sozial approbiertes Wissen, das durch eine Vielzahl von Filtern (Verlage, Schulbuchkommissionen, Kultusministerien) hindurch gegangen, als lehrreich erachtet wurde.“ (Höhne 2003, S. 34).

Als Diskursform weist das Schulbuch den gesamten Diskurs in komprimierter Form auf (vgl. Höhne et al. 1999, S. 46). Dieser Miniaturdiskurs interessiert als Produkt eines Aushandlungsprozesses von Bedeutungen und den unterschiedlichen Interessen, die diese begründen. Das soziale Kraftfeld, auf dem die Schulbuchproduktion durch die an ihr direkt und indirekt beteiligten Akteur_innen wie Verlage, Politiker_innen, Wissenschaftler_innen, Lehrer_innen und Eltern ausgetragen wird, hinterlässt im Schulbuchwissen seine Spuren (vgl. Höhne 2003, S. 45, 61, 64). Das Forschungsinteresse liegt daneben in den als legitim anerkannten symbolischen Ordnungen in Lehrwerken und in den damit einhergehenden normativ aufgeladenen Identifikationsangeboten (vgl. Höhne 2003, S. 169).

2.2 Rasse als Diskurs im Schulbuch

*Rasse*¹ bildet als Diskurs eine mächtige sozial konstruierte Wissenskategorie, die auf Grundlage eines diskursiven Netzwerkes aus Subjektpositionen, Praktiken und Materialitäten funktioniert und gesellschaftliche Wirklichkeit schafft. Neben diskurstheoretischen Prämissen stützt sich die Konzeptualisierung von *Rasse* als Diskurs auf Forschungsperspektiven der angloamerikanischen und deutschen Kritischen Weißseinsforschung. Zu den Ebenen der Rassekonstruktion werden in Anlehnung an Eggers (2005, S. 56 f.) die Markierungs-, Differenzierungs-, Naturalisierungs-, Positionierungs- und Ausschlusspraxis gezählt: In Abgrenzung zu der Position des als normal gedachten ‚Eigenen‘ werden ‚die Anderen‘ markiert. Hierfür werden ein soziales Wissen über die Differenz zwischen den Gruppen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ produziert und die vermeintlich gegensätzlichen Merkmale mit spezifischen kontrastierenden Verhaltensmustern ihrer Träger*innen verknüpft. ‚Den Anderen‘ werden negative Eigenschaften zugeschrieben, um das eigene Kollektiv aufzuwerten, und die erfundenen Differenzen werden als unüberwindbar interpretiert. Die naturalisierten Differenzmerkmale funktionieren als Rechtfertigung für die Herabwürdigung der Geanderten und als Begründung für die ungleiche Verteilung kultureller, sozialer, ökonomischer, symbolischer und gesundheitlicher Ressourcen, bei der ‚die Anderen‘ benachteiligt werden. Vermeintlich bedingt durch die als natürlich gedachten Differenzen der Gruppen erscheint auch das geschaffene soziale Ungleichverhältnis als normal.

In Deutschland baut der Rassediskurs darauf auf, dass ein sich als normal wahrnehmendes *weißes* Kollektiv geanderte *nicht-weiße* Positionen imaginiert. Die Eigenschaft *weiß* bezieht sich dabei auf eine sozial privilegierte Subjektposition. Der Begriff *Weißsein* beschreibt wiederum die Eigenschaft des Rassediskurses als System, das *weiße* Menschen bevorzugt. Er bezieht sich auf Machtunterschiede, die soziale Ordnung, kollektive Erfahrungen, Normativität und Rassifizierungsprozesse in einer *weißen* Dominanzgesellschaft. Die Analyse des Rassediskurses untersucht die Regeln und Mechanismen der sozialen

¹Zur Schreibweise: Kursiv geschrieben verweist der Ausdruck *Rasse* auf den Rassediskurs. Der Ausdruck *Schwarz* wird als politische Selbstbezeichnung mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben. Den Begriff *weiß* und das dazugehörige Substantiv *Weiß* setze ich kursiv, um den sozialen Konstruktionscharakter dieser Position zu markieren. Um mich von diesen abzugrenzen, sind die aus den Lehrwerken zitierten Begriffe „Rasse“, „Weiße“ und „Schwarze“ sowie die dazugehörigen Adjektive mit doppelten Anführungszeichen gekennzeichnet.