

Alltäglicher Rassismus in Schulbüchern

Der Umgang mit Fremden will gelernt sein – sollte auch in der Schule gelernt werden. Schulbücher können wertvolle Orientierungen darstellen für einen Unterricht junger Menschen unter dem Focus Wissen und Respekt/Wertschätzung.

Nach Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) gelten Anforderungen an Schulbücher: in „Hinblick darauf, ob die vielschichtige, auch herkunftsbedingte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist“ (KMK 2013, S. 8). Wenn Kinder und Jugendliche in einer pluralistischen Meinungsbildung gefördert werden, dann können sie auch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur individuellen Handlungskompetenz innerhalb einer multikulturellen Wirklichkeit entfalten. Empirische Studien verweisen jedoch darauf, dass Repräsentationen der/des Fremden in den Schulbüchern und in sonstigen Bildungsmedien häufig mit rassistischen Botschaften verknüpft sind.

1.Alltäglicher Rassismus

Der Begriff „Rassismus“ erinnert an die „Nürnberger Rassengesetze“ (vgl. Adam 2003) des faschistischen Herrschaftssystems im Nationalsozialismus. Aktuell verweist er auf die steigende Fremden- und Flüchtlingsfeindlichkeit - inklusive einer Hetze gegen Flüchtlinge. Der Rassismus operiert mit Feindbildern nach traditionellen Strickmustern: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi 1987, S. 164). Dieser Definitionsvorschlag Memmis überschneidet sich mit dem Begriff „Ethnozentrismus“ - als Verweis auf die positive Voreingenommenheit eines Individuums oder einer Gruppe gegenüber fremder Gruppen. Gesprochen wird

hier von der „Selbstbezogenheit einer Gruppe“ (Schneckener 1992, S.156). Das Schema: „wir“ sind die „Guten“; „die“ sind die Fremden, die Anderen, die „Bösen“. Ethnozentrismus meint das selbstbezogene, unreflektiert positive Verhältnis der Personen zu „ihrer“ Kultur und ist mit der implizierten Abwertung anderer Kulturen zugleich ein möglicher Ausgangspunkt für ein rassistisches Verhalten.

Bei der Analyse von Schulbüchern hinsichtlich möglicher rassistischer Repräsentationen ist es aus methodischer und inhaltlicher Perspektive wichtig, die Komplexität und den Kontext der Fragestellung zu reflektieren: Individuelle Verhaltensweisen sind „sozial vorstrukturiert“ (Scheibelhofer 2005, S. 215). Rassismen werden deshalb immer gleichzeitig individuell und gesellschaftlich erzeugt (Komplexität) und sie werden in historischen Prozessen immer wieder neu bedingt und gestaltet (Kontext). Das Individuum und der strukturelle Kontext stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis: Individualaussagen (Logik des Subjekts) und Strukturaussagen (Logik der Struktur) müssen zusammengefügt werden. Werden die Komplexitäts- und Kontextparameter nicht beachtet, dann besteht das Risiko einer verkürzten Individualisierung rassistischen Verhaltens. So hat z.B. die deutschsprachige Migrationsforschung der 70er Jahre im Rahmen der ersten Einwanderungsphase nach dem Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Italien (1955) verbreitet zu einer Individualisierung gesellschaftlicher Probleme beigetragen: „Migrantenjugendlichen wurde in dieser Forschung ein hohes Risiko für Persönlichkeitsprobleme attestiert“ (Scheibelhofer 2005, S. 212). Kinder der „Gastarbeiter“ wurden als Problemgruppe etikettiert; strukturelle Probleme blieben dabei im Dunkeln.

Wie thematisieren aktuelle öffentliche Diskurse die Migrationsentwicklung in Deutschland? Ausgesprochen ähnlich: Mannke, Vorsitzender des Philologenverbandes in Sachsen-Anhalt, warnte in der Zeitschrift des Lehrerverbandes vor einer überbordenden Sexualität muslimischer Männer: Es sei ganz natürlich, dass diese „jungen oft auch ungebildeten Männer auch ein Bedürfnis nach Sexualität hätten“ (Mannke 2015, S. 2). Daher wolle er: „...unsere jungen Mädchen im Alter ab 12 Jahren so aufklären, dass sie sich nicht auf ein oberflächliches sexuelles Abenteuer mit sicher oft attraktiven muslimischen Männern einlassen“ (ebd.).

2. Schulbuchanalysen

Die aktuellsten Schulbuchanalysen zum Themenbereich Migration und Rassismus¹ sind:

- A) „Schulbuchstudie Migration und Integration“² und
- B) „Wie Rassismus aus den Schulbüchern spricht“³

Zentrale Ergebnisse: Stereotype Abbildungen und polarisierende Gegenüberstellungen zwischen „wir“ und „die“ dominieren als „Problemdiskurs“. Sie bieten Botschaften zur Selbstvergewisserung der verunsicherten „Eigen“-Kultur gegenüber der verunsichernden „Fremden“-Kultur.

Zu A) „Schulbuchstudie Migration und Integration“:

- „ Die Untersuchung zeigt, dass in den analysierten Schulbüchern die Problematisierung von Migration gegenüber der Darstellung von Diversität überwiegt. Migration wird in den Sozialkunde- und Geschichtsbüchern, teilweise auch in den Geografiebüchern, primär als konfliktträchtig und krisenhaft dargestellt. Sie führt zwangsläufig zu gesellschaftlich kontroversen Positionen. In diesem Zusammenhang erscheinen Migration und Diversität letztlich nur als Problem und Herausforderung für eine weiterhin überwiegend als homogen vorgestellte Gesellschaft“ (Die Beauftragte 2015, S. 67).

¹ Aktuell, bedeutungsvoll und lesenswert sind auch sowohl die GEI-Studie (2011) zur Auseinandersetzung mit Islamdarstellungen als auch die Studie von Grawan über Darstellungen von „Weißsein“ und Afrika (vgl. Grawan 2014)

² Eine Studie des Georg-Eckert-Instituts im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Die Beauftragte 2015): Hier wurden zahlreiche aktuell zugelassene Schulbücher ausgewertet.

³ Eine empirische Studie „Image of Africa in Education“ über die Darstellung des afrikanischen Kontinents in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien (Marmer/Sow 2015).

Mit den Bezeichnungspraxen „Ausländer“, „Fremde“, „Migranten“ werden die Betroffenen als „Andere“ markiert, ethnisiert und homogenisiert. Im Selbstverständnis der Autoren_innen der Schulbücher erscheint diese Zuschreibung normal.

Das „wir-die“-Schema wird dabei essentiell auf die Darstellung der Integrationsaufgabe übertragen, wie z.B. in einem Berliner Sozialkundeschulbuch: „Die einwandernden Fremden bilden in ihrer neuen Heimat eine Minderheit. Sie bringen andere Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuche mit, sprechen eine andere Sprache. Für die Einheimischen gelten die eigenen Lebensweisen und Einstellungen als Norm. Von den Minderheiten wird erwartet, dass sie diese im Zusammenleben übernehmen. Jeder Unterschied wird schnell als Bedrohung erfahren“ (Grosser et al. 2003, S.43). Integration wird hier als Einbahnstraße postuliert. „Geglückt“ erscheint sie in der Lesart, wenn sich die Zugewanderten an die, als homogen vorgestellte, Mehrheitsgesellschaft – quasi als unverrückbare Leitkultur – angepasst und ihre eigene Kultur „abgelegt“ haben.

Verschiedentlich werden die Personen mit Migrationshintergrund in thematischen Aufgabenstellungen für die Schüler_innen derart zu Objekten abgewertet, dass die Schüler_innen in eine potentiell diskriminierende Lese-Position gedrängt werden. So steht in einem Sozialkundebuch Nordrhein-Westfalens als Aufgabe ein Fragebogen zum Ankreuzen - mit ausgesprochen problematischen Fragestellungen (Auszug):

- „- Sind Ausländer krimineller als Deutsche? () ja () nein () weiß nicht
- Sind ausländische Jugendliche gewalttätiger
als Deutsche? () ja () nein () weiß nicht
- Schlagen türkische Männer ihre Frauen
häufiger als deutsche? () ja () nein () weiß nicht
- Wie viele Türcinnen leben in Zwangsehen? ()25% ()50% () weiß nicht“

(Berger von der Heide 2013, S.82).

Zu B) „Wie Rassismus aus den Schulbüchern spricht“:

- „Bei der Analyse wurde deutlich, dass die vorherrschenden „Afrika“-Bilder in deutschen Bildungsmedien unachtsam koloniale Konstrukte reproduzieren. Armut, Gewalt und Unterentwicklung in „Afrika“ werden einseitig übersteigert – ohne eine Bezugnahme auf historische und globale Machtverhältnisse. Die vorkoloniale(n) und die gegenwärtige Geschichte(n), Kulturen und Philosophien afrikanischer Gesellschaften und der Diaspora werden in den Unterrichtsmaterialien kaum erwähnt“ (Marmer/ Sow 2015, S.8).

Kultur, Religion und Sitten der Menschen in Afrika werden auch hier quasi naturalisiert. Die Erziehungswissenschaftlerin Lutz kommentiert, „dass in Folge des Rassismus und der jahrhundertelangen Beherrschung und Kolonialisierung [...] ein Selbstverständnis von „whiteness“ entstand, demzufolge die weiße Hautfarbe (zusammen mit anderen phänotypischen Kennzeichen) als die unmarkierte und unproblematische (quasi nicht-ethische) Sprecherposition gilt. Diese ist dann autorisiert, „Andere“ zu beschreiben und zu beurteilen“ (Lutz 2001, S. 219). In diesem Sinne formuliert ein Erdkunde – Geographie - Schulbuch für die Schüler_innen in Bayern: „Die afrikanischen Männer stehen dem Gebrauch von Kondomen sehr kritisch gegenüber. So glauben z.B. viele, dass darin kleine Würmer leben, sie Unglück bringen und ohnehin Löcher haben. Auch sind sie Kondomen gegenüber sehr misstrauisch, weil sie von Weißen propagiert werden“ (Dietersberger/ Eckinger 2006, S. 97). Deutlich wird hierbei, dass die dominierende Aussage nicht die ablehnende Haltung der Männer gegenüber dem Gebrauch von Kondomen ist. Vielmehr dominiert das Bild des abergläubischen, ungebildeten Afrikaners.

Koloniale Sprachkonstrukte und diskriminierende Abbildungen eines unterkomplexen sowie vermeintlich geschichtslosen Afrikas einerseits und das Gebot der „Integration“ von Flüchtlingen – in der Lesart einer einseitigen Anpassungsleistung der Flüchtlinge an die Mehrheitsgesellschaft – andererseits sind wiederkehrende Narrative und Diskurse in Bildungsmedien. Komplexität und Kontext werden zugunsten einer Reduktion auf polarisierende Einseitigkeit vernachlässigt. Die (Schulbuch-)Verlage haben durchaus die bereits früher vorgetragene Kritik an der Reproduktion kolonialer und rassistischen Texte zur Kenntnis genommen. Sie agieren aber eher mit dem Gebot des „Political

Correctness“ (vgl. Poenicke 2008) als mit einer reflektierten antikolonialen und antirassistischen Perspektive. Zwei Beispiele:

- Ein Bestsellerlesebuch für Kinder und Jugendliche in der ehemaligen DDR mit dem Titel „Der Neger Nobi“ (vgl. Renn 1961) trug das inkriminierte Wort bis zur 7. Auflage. Mit der 8. Auflage änderten Verlag und Autor den Titel in „Nobi“. Der übrige Text blieb unverändert:
- Original bis 1961: „Es ist schon lange her, da wurde fern in einem afrikanischen Urwalddorf ein Negerjunge geboren, der den Namen Nobi erhielt“
- Original ab 1962: „Es ist schon lange her, da wurde fern in einem afrikanischen Urwalddorf ein Junge geboren, der den Namen Nobi erhielt“
- Ein Schulbuch in der BRD mit dem Titel „Geschichtlich-soziale Weltkunde“ trug bis 2006 als Bilduntertext die Formulierung „Negersklaven bei der Baumwollernte“ (vgl. Bax et al. 2006). In der Ausgabe ab 2008 steht „Sklaven bei der Baumwollernte“.

Die Löschung diskriminierender Worte ist ohne Zweifel zu begrüßen. Aber: Geschichte entfällt und die traditionelle Grundhaltung bleibt in der Textur bestehen. Auseinandersetzungen mit der Komplexität und dem Kontext der explizit kolonialen und rassistischen Narrative fallen durch die Streichung inkriminierender Begriffe unter den Tisch. Was fehlt „ist eine Debatte über den Ursprung, die Struktur und die Wirkung solcher Begriffe“ (Marmer/ Sow 2015, S. 112).

Die Reproduktion der traditionellen Grundhaltung beschreibt Scheibelhofer am Beispiel eines antiislamischen Rassismus mit dem Begriff „Gefahrendiskurs“, als Umgang der „wir“- Ethnie mit der „die“- Ethnie, exemplarisch: „Die Idee von „Kultur und Tradition“, die sich im Diskurs über den „türkisch-muslimischen Mann“ etabliert hat, vermag es, die Gewalt der „Anderen“ als komplett überdeterminiert von Kultur zu beschreiben, während vergleichsweise Praktiken unter „Einheimischen“ (etwa das Bedrohen, Schlagen, Einsperren oder Ermorden von (Ex-)Freundinnen und Gattinnen aus Leidenschaft) als tragische Einzelfälle verkannt bleiben können, die vermeintlich nichts mit patriarchalen, heterosexistischen Strukturen der Mehrheitskultur zu tun haben“ (Scheibelhofer 2010, S. 168).

3. Schulbücher, Schule und Gesellschaft – Fragen

Die gleichzeitige Aufwertung des „wir“ und Abwertung des „die“ ist ein Schlüssel zum Verständnis des Rassismus – auch in Schulbüchern. Die hier dokumentierten Repräsentationen sind – wie die aktuellen Schulbuchanalysen – eher deskriptiv und exemplarisch angelegt, als systemtisch im Sinne des Verhältnisses zwischen Individuum (Logik des Subjekts) und Gesellschaft (Logik der Struktur) entfaltet. Es fehlen Kontext- Analysen zum Zusammenhang zwischen den Diskursen und Narrativen in den Schulbüchern, in der Schule und in der Gesellschaft – z. B. zur Islamophobie. Gleichfalls fehlen Analyseperspektiven, die die Mehrfachzugehörigkeit (vgl. Tunc 2012) einer Person zu verschiedenen sozialen Positionen berücksichtigen: So erlebt z.B. eine Frau mit Migrationshintergrund andere Mehrfachdiskriminierungen als ein Mann mit Migrationshintergrund.

Ca. vier Millionen Muslime leben in Deutschland. Jede_r dritte Schüler_in hat einen Migrationshintergrund – aber nur ein bis vier Prozent (je nach Bundesland) der Lehrkräfte. Lehrkräfte sprechen mit einer dreimal höheren Wahrscheinlichkeit eine Empfehlung für das Gymnasium aus (ECRI 2014, S. 9), wenn das Kind einen höheren sozioökonomischen Status aufweist; was sich nachteilig für Kinder mit Migrationshintergrund erweist, da diese häufiger aus Unterschichtenfamilien kommen. Muslimische Männlichkeit wird öfter als hypermaskuline Inszenierung wahrgenommen. 2014 sagten im Rahmen einer repräsentativen Befragung 57 % der deutschen Bevölkerung – ohne Muslime – der „Islam ist bedrohlich“ (Bertelsmann- Stiftung 2015, S. 8). Und eine europaweite repräsentative Studie kommt zu dem Befund: „An eine natürliche Hierarchie zwischen schwarzen und weißen Völkern glaubt rund ein Drittel aller europäischen Befragten“ (Friedrich-Ebert-Stiftung 2011, S. 67). Ein Migrationshintergrund kann so zum geschlechtsdifferenten Exklusionsrisiko werden. Und in den Schulbüchern steht dann möglicherweise zu lesen, dass das so ist, weil „die“ eben nicht „wir“ sind. Deutlich wird hier die Notwendigkeit einer Schul(buch)bildung als Bürger_innen-bildung auf der Basis einer reflektierten antirassistischen und antisexistischen Orientierung.

Die verschiedenen Schlüsselkategorien des Rassismus – auf der Individual- und auf der Strukturebene – müssen zusammengeführt und verfügt werden. Eine

entsprechende Schulbuchanalyse im Fokus gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse könnte sinnvoll im Rahmen des Paradigmas Intersektionalität (vgl. Winker/ Degele 2009) durchgeführt werden. Es geht um die Analyse von Wechselwirkungen (Überschichtungen, Überlappungen, Verstärkungen) verschiedener Kategorien bzw. Strukturgeber von Rassismen - in den Schulbüchern und in der Gesellschaft. Hierbei sollten die Dimensionen „Race, Class und Gender“ (vgl. Klinger et al. 2007) als relevant vorausgesetzt werden: Hat der Rassismus ein Geschlecht? Überschichten sich Rassismus und Sexismus? Inwieweit wirkt der Einfluss der sozialen Herkunft auf rassistische Objektivationen? Wie verhält sich die Ethnisierung im Zusammenhang mit Geschlecht und Klasse? Wer hat die Normierungsmacht – in den Schulbüchern, in der Schule, in der Gesellschaft? Die intersektionale Perspektive berücksichtigt Komplexität und Kontext der konkreten Personen im Netzwerk verschiedener sozialer Zuschreibungen – gegebenenfalls einer mehrdimensionalen Diskriminierung.

Beispielhaft diskutieren wir abschließend noch einmal die Frage „Hat der Rassismus ein Geschlecht?“ - aus der intersektionalen Perspektive: Bis auf wenige Ausnahmen wie die ethnisierenden Aussagen über „die Afrikaner“ (sh. S.5) und im Fragebogen über „die Türken“ (sh.S.4) – bleibt das Geschlecht hinsichtlich der Migrations- und Rassismusthematik in den Schulbüchern unerwähnt – man könnte fast vermuten, es existiert ein Gender-Thematisierungstabu. In den wenigen geschlechtsspezifischen Texturen werden sexistische Rollenklischees bedient. In einem aktuellen Schulbuch für den Geschichtsunterricht in Brandenburg wird der patriarchale Schutzdiskurs im Rahmen der Thematisierung deutscher Auswanderinnen um 1900 zelebriert: „Dringende Warnung an auswanderende Mädchen“ (Berger von der Heide et al. 2009, S. 166).

Botschaft: Die jungen Muslime sind fremd und gefährlich, die deutschen Mädchen sind bedroht! Intersektional lassen sich verschiedene Lesarten zur Frage nach der Verfung von Rassismus und Gender registrieren. Die empirische Studie zum Rassismus in Europa von 2011 resümiert: „Hinsichtlich der Fremdenfeindlichkeit, der Islamfeindlichkeit und dem Rassismus existieren nur geringfügige Unterschiede zwischen den Ländern“ Europas (Friedrich-Ebert-Stiftung 2011, S. 14). Ergänzend wird dabei bemerkt, dass die Studie mehr Frauen als Männer mit rassistischen Haltungen und Einstellungen

registriert habe (ebd.). Nehmen wir dagegen die historische Lesart, dann können wir mit Connell den Kolonialismus als typisch männlichen Rassismus beschreiben: „Die Errichtung von Kolonialimperien war von Anfang an eine geschlechtlich strukturierte Unternehmung, (ein) ursprüngliches Ergebnis der rein männlichen Berufe des Soldaten und des Seefahrers“ (Connell 2000, S.207). Und wenden wir uns letztlich der Lebenslaufperspektive beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zu, dann müssen wir zur Kenntnis nehmen: „Ausländer [...] haben schlechtere Chancen, eine vollqualifizierte Ausbildung aufzunehmen“ (Bertelsmann-Stiftung 2015, S. 26). Letzterer Tatbestand hat damit zu tun, dass sich Migrationsfamilien mehrheitlich unter das gesamte Klassen- und Schichtungsgefüge in Deutschland - wie Hoffman-Novotny schreibt - „unterschichten“ (Hoffmann-Novotny 1987,S. 48) bzw. in die Armut abgeschoben und deren Kinder von den Qualifikationsprivilegien des Schul- und Bildungssystem ausgeschlossen werden. Dies wiederum kann insbesondere bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund dazu führen, dass sie ihren Körper exzessiv als eine der wenigen verbliebenen Ressourcen einsetzen - weil sie sich am Ende der gesellschaftlichen Hierarchie erleben. Also: Diverse Fragen im intersektionalen Modus über „wir“ und „die“ der rassistischen Auf- und Abwertung in Schulbüchern, in der Schule und in der Gesellschaft drängen sich auf.

Quellenverzeichnis:

Adam, U. D, Judenpolitik im Dritten Reich, Düsseldorf 2003.

Bax M. et al., Geschichtlich-soziale Weltkunde, Hannover2006.

Berger von der Heide, Th. et al.(Hg.), Politik entdecken, Berlin 2013.

Berger von der Heide, Th. et al.(Hg.), Entdecken und verstehen, Berlin 2009.

Bertelsmann-Stiftung, Ländermonitor berufliche Bildung, Gütersloh 2015.

Bertelsmann-Stiftung, Religionsmonitor, Gütersloh 2015.

Connell, R. W., Der gemachte Mann, Opladen 2000.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin 2015.

Dietersberger, T./ Eckinger, K. (Hg.), Seydlitz – Geographie, Braunschweig 2006.

ECRI- Bericht über Deutschland, Brüssel 2014.

- Friedrich-Ebert-Stiftung, Die Abwertung der Anderen, Berlin 2011.
- GEI-Studie, Keine Chance auf Zugehörigkeit?, Braunschweig 2011.
- Grawan, F., Implizierter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?, in: G. Eckert, Working Papers 2/2014.
- Grosser, D. et al (Hg.), Politik- Wirtschaft – Gesellschaft, Braunschweig 2003.
- Hoffmann-Novotny, H.J., Gastarbeiterwanderungen und soziale Spannungen, in: H. Reimann/H. Reimann (Hg.), Gastarbeiter, Opladen 1987 1987.
- Klinger, C./ Axeli-Knapp, G./Sauer, B. (Hg.), Achsen der Ungleichheit, Frankfurt 2007.
- Kultusministerkonferenz (KMK), Ziele der Schulentwicklung (<http://www.kmk.org/bildung.schule/allgemeinbildung/migration/integration.html>, letzter Zugriff 17.11.2015).
- Lutz, H, Differenz als Rechenaufgabe, in: Helma Lutz/ Norbert Wenning (Hg.), Unterschiedlich verschieden, Opladen 2001, S. 215-230.
- Mannke, J., Editorial, in: Zeitschrift des Philologenverbandes Sachsen-Anhalt 3/2015.
- Marmer, E./ Sow P.(Hrsg.), Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, Weinheim /Basel 2015.
- Memmi, A., Rassismus, Frankfurt/Main 1987.
- Poenicke, A., Afrika im neuen Geschichtsbuch, Berlin 2008.
- Renn, L., Der Neger Nobi, Berlin 1961.
- Scheibelhofer, P., Zwischen zwei... Männlichkeiten, in: SWS-Rundschau 45/ 2010, S. 208-230.
- Schneckener, U., Ethnozentrismus, in: D. Nohlen(Hg.): Lexikon der Politik, Bd. 7, München 1992.
- Tunc, M., Männerpolitiken und Diversität, in: M. Theunert (Hg.), Männerpolitik, Wiesbaden 2012, S. 97-123.
- Winker, G./ Degele, N., Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009.