



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Darstellung von ‚Fremden‘ in österreichischen
Schulbüchern für den Englisch-Unterricht“

Verfasserin

Mag. Julia Böck

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin:

Dr. Susanne Binder

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt zunächst Frau Dr. Susanne Binder, die sich trotz eines knapp bemessenen zeitlichen Rahmens spontan bereit erklärte, meine Arbeit zu betreuen und die Durchführung durch ihre fachliche Kompetenz und unkomplizierte Herangehensweise ermöglichte.

Außerdem möchte ich meinen FreundInnen für ihre Unterstützung und ihr Verständnis während der zeitintensiven Abschlussphase meines Studiums danken, insbesondere meiner lieben Studienkollegin Brigitte, die mich dazu ermutigte dieses Projekt in Angriff zu nehmen und meinem Partner Tobias, der mich motivierte und mir die Arbeit durch seine Hilfsbereitschaft erleichterte.

Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank meinen Eltern, die mein Studium durch ihre finanzielle Unterstützung, ihre nahezu grenzenlose Geduld und ihr unerschütterliches Vertrauen in meine Fähigkeiten möglich machten.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Wer sind die ‚Fremden‘?	3
2.1. Konstruktion von Fremdheit – allgemeine Überlegungen	3
2.2. Konstruktion von Fremdheit in ‚westlichen‘ Diskursen	8
2.2.1. Stereotype und Vorurteile.....	8
2.2.2. Rassismus.....	11
2.2.3. Exotismus.....	16
2.2.4. Evolutionismus	18
2.2.5. Ethnozentrismus und Eurozentrismus.....	20
2.3. Zugänge zu Integration und Diversität	21
3. Die ‚Fremden‘ in der Schule	27
3.1. Interkulturelle Erziehung	29
3.2. Die Bedeutung von Schulbüchern	33
3.2.1. Schulbuchforschung.....	35
3.2.2. Ethnologische und ‚interkulturelle‘ Schulbuchanalysen.....	37
4. Methode	41
4.1. Material – Auswahlkriterien	42
4.2. Strukturanalyse	43
4.3. Raster, Diskursanalyse & Textanalyse	43
4.4. Bildanalyse	45
5. Ergebnisse	47
5.1. Allgemeine Aspekte	47
5.2. ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘	51
5.3. Rassismus, Stereotype, Vorurteile	54
5.4. Traditionalität und Naturverbundenheit	59
5.5. Die Armut in ‚Entwicklungsländern‘	64
5.6. Die Darstellung historischer Ereignisse	71
5.7. Anti-Rassismus und Vorurteilkritik	76
5.8. Multikulturelle Gesellschaften?	88
5.9. Migration, Identifikationsangebote	95
6. Conclusio	104
7. Bibliographie	106
7.1. Schulbücher	106
7.2. Sekundärliteratur	107
8. Anhang	116
8.1. Raster	116
8.2. Deutsches Abstract	120
8.3. English Abstract	121
8.4. Curriculum Vitae	122

1. Einleitung

Schulbücher stellen häufig einen zentralen Bestandteil des Unterrichts dar und prägen die Annahmen und Einstellungen der SchülerInnen zu unterschiedlichen Themen entscheidend mit. Da die Vorstellungen, die sie von anderen Menschen und Kulturen entwickeln, den Grundstein für interkulturelle Kommunikation in der Zukunft bilden (vgl. Wulf 2006: 21), wird von SchulbuchforscherInnen schon lange eine vorurteilsfreie und vorurteilskritische Auseinandersetzung mit dem kulturell ‚Fremden‘ eingefordert. Auch in den österreichischen Lehrplänen wird Interkulturelles Lernen als ‚Allgemeines Bildungsziel‘ definiert, und dieser Auftrag wird in Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht in der Hauptschule sowie AHS-Unterstufe folgendermaßen dargelegt:

„Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs bietet auch zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen. Das bewusste Aufgreifen solcher Fragestellungen soll zu einer verstärkten Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen und ihr Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Lebensweisen vertiefen. Dabei ist die Reflexion über eigene Erfahrungen und österreichische Gegebenheiten einzubeziehen.“ (bm:ukk 2007)

Ausgehend von der Frage, inwieweit derzeit in Österreich zugelassene Englisch-Schulbücher diesen Forderungen nachkommen und wie sie ‚Fremde‘ tatsächlich repräsentieren, wurden im Rahmen dieser Arbeit für die 3. und 4. Klasse Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe approbierte Texte analysiert. Bevor auf die Ergebnisse dieser Analyse eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Frage, was man unter dem ‚Fremden‘ überhaupt versteht. Da spezifische Konstruktionen von ‚Fremden‘ als Menschen mit außereuropäischem bzw. ‚nicht-westlichem‘ Hintergrund aus europäischer Sicht im Zentrum der Fragestellung stehen, werden im Anschluss relevante sozialwissenschaftliche Konzepte wie Rassismus, Eurozentrismus, Evolutionismus und Exotismus auch in Hinblick auf ihre Entstehung und Bedeutung in kolonialen Kontexten dargestellt. Bei den Schulbüchern handelt es sich um englischsprachige und vorwiegend auf Großbritannien und die USA Bezug nehmende Texte, die sich jedoch an in Österreich lebende SchülerInnen richten, weshalb außerdem ein kurzer

Überblick über Zugänge zu kultureller Diversität in diesen unterschiedlichen Kontexten gegeben wird, bevor näher auf Konzepte Interkulturellen Lernens und einige Erkenntnisse, insbesondere von anthropologisch oder auf interkulturelle Themen ausgerichteter, Schulbuchforschung eingegangen wird. Auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen wurde ein Raster für die Analyse entwickelt, und mit Elementen anderer qualitativer Auswertungsverfahren ergänzt. Nach einer Beschreibung der methodischen Vorgehensweise werden schließlich die Ergebnisse der Analyse im Detail dargestellt.

2. Wer sind die ‚Fremden‘?

Bevor man sich der Frage, wie ‚Fremde‘ in Schulbüchern dargestellt werden, annähern kann, muss man sich zuerst fragen, wer oder was mit ‚Fremde‘ überhaupt gemeint ist. Dem Alltagsverständnis zufolge handelt es sich dabei um Menschen, die man nicht kennt, also etwa Fremde, die einer/-m auf der Straße begegnen, oder Fremde im Sinne von Menschen mit einer anderen Staatsbürgerschaft oder ‚anderen Kultur‘. Dass Fremdheit keine Eigenschaft der ‚Anderen‘ ist, sondern eine Beziehung, für deren Konstruktion eigentlich das Eigene die entscheidende Rolle spielt, wird dabei selten berücksichtigt. Im folgenden Unterkapitel werden einige theoretische Zugänge zu Fremdheit kurz erläutert und dann spezifische Formen von Fremdheitskonstruktionen im Umgang mit ‚außereuropäischen‘ bzw. ‚nicht-westlichen‘ Individuen und Gruppen beleuchtet.

2.1. Konstruktion von Fremdheit – allgemeine Überlegungen

Wer oder was ist ‚fremd‘? Wie Bernhard Waldenfels (2006: 111) bemerkt, lassen sich hinsichtlich des Begriffs des ‚Fremden‘ drei semantische Bereiche unterscheiden, die in der Terminologie anderer europäischer Sprachen gekennzeichnet sind. Im Sinne von „*externum, extraneum, étranger, stranger, foreigner*“ (ebd), meint das ‚Fremde‘ ein „Äußeres, das einem *Inneren* entgegensteht“ (ebd). Bezeichnet man das ‚Fremde‘ hingegen als „*alienum, alien, ajeno*“ (ebd), wird es als Eigentum oder Attribut Anderer „im Gegensatz zum *Eigenen*“ (ebd) verstanden, während die Begriffe „*insolitum, étrange, strange*“ (ebd) suggerieren, dass ‚Fremdes‘ als „fremdartig, unheimlich, seltsam [...] im Gegensatz zum *Vertrauten*“ (ebd) erscheint. In allen diesen „Bedeutungsnuancen“ (ebd) wird deutlich, dass „Fremdheit [...] keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen [ist], sondern die Definition einer Beziehung“ (Hahn 1994: 141). Eine Auseinandersetzung mit Fremdheit muss daher nicht von der Frage ausgehen, wer oder was ‚fremd‘ *ist*, sondern wer von wem ‚fremd‘ *gemacht wird*, und warum. Die Zuschreibung von Fremdheit hat nicht primär mit der realen Existenz von Unterschieden zwischen Individuen oder Gruppen zu tun, sondern mit der Konstruktion eines Verhältnisses zu Anderen, ‚Fremden‘,

die weder zwangsläufig noch zufällig erfolgt sondern als kontextuell und „historisch gebundenes Phänomen“ (Schäffter 1991: 12) eine Grenze zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘, zwischen denen, die dazugehören und den Außenstehenden, zieht (Hahn 1994: 141f.). Erst die so „institutionalisierte Fremdheit ist [es], die zur Wahrnehmung und Dramatisierung von Unterschieden führt“ (ebd: 142).

Fremdheit als „relationaler Begriff“ (Schäffter 1991: 12) kann also nur verstanden werden, wenn man sich mit dem Eigenen, die Fremdheit Zuschreibenden, befasst. Dieses Eigene kann ohne das Fremde gar nicht existieren, weil es sich nur in Abgrenzung zu dem, was es nicht ist, definieren kann: „Die paradoxe Funktion von ‚Fremden‘ besteht eben darin, daß sie Selbstidentifikationen gestatten“ (Hahn 1994: 142).

Da Fremdheit also im „Auge des Betrachters“ (Furtwängler 2004: 192) liegt und somit eine Frage der individuellen und kollektiven Wahrnehmung ist, kann man sich dem Phänomen zunächst unter dem Aspekt der Kognition nähern. Aus dieser Sichtweise erscheint Fremdes zunächst als „Prüfstein von Selbstfindung und Sozialisation, denn das Ich findet seine Grenzen am Nicht-Ich, das vom Ich wiederum in der Regel als das Fremde wahrgenommen wird“ (Furtwängler 2004: 195f.). Somit kann alles, was „Nicht-Ich“ ist (und das schließt psychologisch betrachtet auch das Unbewusste ein), als fremd wahrgenommen werden, weil es dem Ich nicht vollständig bekannt sein kann: „Alle können zu Fremden *werden*, weil sie es in gewisser Weise immer schon *sind* und immer *bleiben*“ (Hahn 1994: 143). Die „Unmöglichkeit völligen Fremdverstehens“ (ebd: 143) oder „Fundamentalalterität“ (ebd: 149) beruht auf der Tatsache, dass sich Bewusstseinszustände nicht ‚originalgetreu‘ in Sprache oder andere Formen der Kommunikation übersetzen lassen, und man selbst wenn dies möglich wäre nicht jeden einzelnen Gedanken kommunizieren würde (ebd: 143f.). Prozesse des Sich-Verständlich-Machens und Verstehens sind also immer mit Explikation, Selektion und Interpretation verbunden, sodass es nie möglich ist, eine andere Person wirklich zu kennen. Das heißt aber wiederum nicht, dass man jede/n Andere/n als Fremde/n wahrnimmt, vielmehr wird die „intersubjektive Ignoranz“ (ebd: 145) ignoriert: „Die Fremdheit zwischen [einander nahe stehenden Personen] wird gleichsam aufgehoben durch die Unkenntnis über ihre Unkenntnis“ (ebd:

145). Anders ausgedrückt wird die Unmöglichkeit des Fremdverstehens deshalb nicht als solche verstanden, weil grundsätzliche Gemeinsamkeiten im menschlichen Denken und Erfahren angenommen werden, die jedoch „Verstehensfiktionen“ bleiben und in der Regel nicht überprüft werden können (ebd: 146ff.). Daher bildet die ‚Fundamentalalterität‘ zwar die Grundlage dafür, jemanden als ‚fremd‘ wahrzunehmen, begründet diese Wahrnehmung aber nicht (ebd: 149).

Entwicklungspsychologisch betrachtet ist das „Fremde [...]“ zunächst eine frühe Repräsentanz dessen, was ‚Nicht-Mutter‘ ist“ (Bielefeld 1992: 103), daher besteht bei Säuglingen der erste Moment des Fremderlebens in der Erkenntnis, dass es auch noch andere Personen außer dem Ich und der Mutter gibt. Letztlich wird aber auch die Mutter als Fremde erkannt. Deshalb ist die ursprüngliche Erfahrung von Fremdheit mit einer „Trennung“ (ebd) verbunden, und Fremdenangst gründet auf der Bedrohlichkeit dieser Erfahrung: „Die Phantasie und der Wunsch zu diesem ursprünglichen konfliktlosen und harmonischen Zustand [der Mutter-Kind-Dyade] zurückzukehren, läßt uns alles Fremde als bedrohlich erleben“ (Hoffmann & Schey 1998: 197). Nicht nur als bedrohlich sondern auch als reizvoll wird das Fremde spätestens ab der Adoleszenz erlebt, wenn die Notwendigkeit entsteht, sich von der Familie zu lösen und Verbindungen mit Fremden einzugehen – schon deshalb weil in allen Gesellschaften ein Inzesttabu besteht (ebd). Fremdenangst lässt sich aus psychologischer Sicht dann als Abwehrmechanismus begreifen, bei dem eigene Ängste auf Andere übertragen werden, die dann als Projektionsfläche für all das dienen, was dem Individuum an sich selbst ‚unheimlich‘ ist (ebd: 198f).

Selbstverständlich lässt sich das ‚Fremde‘ aber nicht nur als faszinierend oder bedrohlich erfahren. Ortfried Schöffter (1991: 16) unterscheidet vier grundlegende Deutungsmuster des Fremdverstehens: Erstens kann man Fremdheit als „Resonanzboden des Eigenen“ (ebd) erleben, wobei von einer grundsätzlichen Ähnlichkeit bzw. einem gemeinsamen Ursprung aller Menschen ausgegangen wird, durch die ein empathisches Fremdverstehen möglich wird. Fremdheit wird nicht als Abgrenzung sondern als „Spannungsverhältnis“ (ebd) gedeutet. Zweitens kann Fremdheit als „Negation der Eigenheit, und zwar im Sinne von gegenseitiger

Unvereinbarkeit“ (ebd: 19) verstanden werden. Dabei kann das ‚Fremde‘ mit positiven oder negativen Zuschreibungen versehen werden, die jedoch keine Beschreibungen sondern immer nur Gegensätze zum Eigenen darstellen (ebd: 22). Im Unterschied dazu wird Fremdheit in einem dritten Deutungsmodus als „Ergänzung“ (ebd) bzw. potenzielle ‚Bereicherung‘ des Eigenen betrachtet. Dabei wird von einer inneren Heterogenität jeder Person und Gruppe ausgegangen, die es unmöglich macht, eine klare Grenze zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ zu etablieren (ebd), und „Fremderleben weitgehend auf die Funktion der Informationsbeschaffung reduziert, die für die Weiterentwicklung des Eigenen nützlich ist“ (ebd: 24). Schäffters viertes Deutungsmuster unterscheidet sich von den anderen dahingehend, dass die „Fixierung auf einen internen Standpunkt“ (ebd: 25) überwunden und „Fremdheit als Komplementarität“ (ebd) aufgefasst wird. Daraus ergibt sich allerdings ein „Zwang zur radikalen Anerkennung einer *gegenseitigen Differenz*“ (ebd: 26), also die Einsicht, dass Fremdes aufgrund der Grenzen der eigenen Wahrnehmung nie vollkommen verstanden werden kann (ebd). Aus soziologischer Sicht ist die mit der Konstruktion von Fremdheit verbundene „Bildung von Wir- und Sie-Gruppen“ (Radtke 1992: 79) von Bedeutung, die immer eine Grenzziehung beinhalten muss. Diese kann einerseits als fundamentales Charakteristikum von Fremdheit gesehen werden. So versteht Waldenfels (2006: 113f.) den Unterschied zwischen ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ in Hinblick auf unterschiedliche Prozesse der Grenzziehung: „Der Gegensatz zwischen Eigenem und Fremdem entspringt keiner bloßen Abgrenzung [wie jener zwischen Selbem und Anderem], sondern einem Prozeß der *Ein- und Ausgrenzung*“ (ebd: 114). Andererseits kann man davon ausgehen, dass „Freundschaft und Feindschaft, und nur sie, Formen der Vergesellschaftung darstellen“ (Bauman 1992: 24), und ‚Fremde‘ aufgrund der Tatsache, dass sie nicht in dieses Muster eingeordnet werden können, eine Bedrohung der sozialen Ordnung darstellen (ebd: 25). Gemeint sind hier ‚Fremde‘ im Sinne von MigrantInnen, die sich dauerhaft in einer Lebenswelt niederlassen, in der sie als ‚Fremde‘ angesehen werden. Denn wie schon Georg Simmel festgestellt hat, liegt ‚Fremdheit‘ im eigentlichen Sinne nur dann vor, wenn damit eine relevante Grenzziehung etabliert werden kann, daher sind „die Bewohner des Sirius [...] uns nicht eigentlich

fremd [...], sondern sie existieren überhaupt nicht für uns, sie stehen jenseits von Fern und Nah“ (1992: 765). Bauman unterscheidet hier in Anlehnung an Simmel zwischen ‚Fremden‘ und ‚Unbekannten‘: Letztere sind physisch weit entfernt lebende Menschen, zu denen kaum direkter Kontakt bestehen kann und die Distanz zu denen auch nicht durch mediale Darstellungen überwunden werden kann (Bauman 1992: 28). Kommen ‚Unbekannte‘ aber in die ‚eigene‘ Gesellschaft, können sie zu ‚Fremden‘ werden: „Der Fremde zerstört den Zusammenhang zwischen physischer und psychischer Distanz – er ist physisch nah und bleibt geistig weit entfernt“ (ebd: 30) beziehungsweise ist wie Schäffter es ausdrückt „Fremdheit ein Beziehungsverhältnis [...], das sich durch Nähe intensiviert“ (1991: 11). Obwohl Nähe und Distanz wichtige Faktoren für konkrete Beziehungen zu ‚Fremden‘ sein können, kann physische Entfernung kein Kriterium für Fremdheit an sich sein, da es die Konstruktion von Unterschieden ist, die Fremdheit ausmacht. Fremdheit wird zugeschrieben, um ‚Eigenheit‘ zu definieren.

So betrachtet ist Fremdheit auch immer eine asymmetrische Beziehung, in der von einer Subjektposition heraus Andere zu Objekten gemacht werden, ein Umstand mit dem man sich in der Ethnologie, der „Wissenschaft vom kulturell Fremden“ (Kohl 2000), auch schon seit langem auseinandersetzt. Aus der Kritik an „Fremdheitslehren [...] als Wissenschaften [...], die ihren Gegenstand selbst in eigenen Diskursen hervorbringen“ (Altfelix 2004: 57) entwickelte der Ethnologe Duala-M’bedy die Xenologie als Wissenschaft der „*Fremdheit an sich*“ (ebd: 51). Die Xenologie versteht Fremdheit als Objektivierung des Anderen im eigenen Bewusstsein (ebd: 57):

„Fasse ich [den Anderen] als Fremden auf, drücke ich damit meine Weigerung aus, ihn in seinem Anderssein-als zu akzeptieren. Die Bezeichnung der Fremdheit bedeutet, bereits einen Maßstab gewählt zu haben, der meine eigene Vorstellung von Gleichheit vor die Differenz des Anderen setzt.“ (Altfelix 2004: 71)

Die Zuschreibung von Fremdheit präkludiert also jedes wirkliche Verstehen Anderer, und das unabhängig davon, ob ihnen positive oder negative Eigenschaften zugeschrieben werden. Sowohl Xenophobie (Fremdenfeindlichkeit) als auch Xenophilie (Fremdenfreundlichkeit) gründen darauf, ‚Fremde‘ als Gegensatz zum Eigenen zu konstruieren (ebd: 50), und

während im Falle des Ersteren eine positive Selbstbewertung mithilfe einer negativen Fremdbewertung erzeugt wird, liegt im Falle des Letzteren das Gegenteil, also eine „Fremdaufwertung-Selbstabwertung“ vor (ebd: 58). Beide Einstellungen gegenüber ‚Fremden‘ unterscheiden sich also inhaltlich, ermöglichen aber kein Verstehen Anderer sondern lediglich eine „Beschäftigung mit dem Eigenen“ (ebd: 68).

2.2. Konstruktion von Fremdheit in ‚westlichen‘ Diskursen

Allgemein betrachtet kann man Fremdheit also als Beziehung verstehen, die der Definition des Eigenen dient. Konkret sind mit ‚Fremde‘ aber häufig ‚außereuropäische‘ oder nicht dem ‚abendländischen Kulturraum‘ angehörende Menschen gemeint, die aus dem Blickwinkel der ‚abendländischen‘ oder ‚westlichen Welt‘ als identitätsstiftendes Gegenüber Eigenheit erzeugen. Diese „Fremdheitskonzeption, die mittels der Wissenschaften der Ethnologie und Anthropologie das europäische Selbstverständnis bis in die Moderne prägt“ (Bremshey 2004: 5), hat sich seit dem „Entdeckungszeitalter“ (ebd: 5) vielfach verändert. Entwarf man früher Vorstellungen von ‚Wilden‘ und ‚Barbaren‘ als Gegenbild zum europäischen Selbstverständnis, und wurde lange Zeit die ‚Rasse‘ als wesentliches (wenn auch undefinierbares) Unterscheidungsmerkmal zwischen menschlichen Gruppen betrachtet, so beruft man sich inzwischen eher auf ‚kulturelle‘ oder ‚ethnische‘ Unterschiede, insbesondere auch zu in Europa bzw. der ‚westlichen Welt‘ lebenden Menschen mit außereuropäischem Migrationshintergrund (vgl. Radtke 1992: 80). Darüber hinaus gab und gibt es unterschiedliche Formen der ‚Verfremdung‘ der Anderen, die in den folgenden Unterkapiteln umrissen werden sollen.

2.2.1. Stereotype und Vorurteile

Der Begriff ‚Stereotyp‘ entstammt ursprünglich dem Vokabular der „Buchdruckersprache“ und bezeichnet dort „starre und unveränderliche Gebilde, die Zwecken der Vervielfältigung dienen“ (Lehmann 1991: 8). Diese Bedeutung hängt mit der Verwendung des Terminus für „Bilder in unserem Kopf“ (ebd: 8) insofern zusammen, als auch diese Bilder als starr oder

jedenfalls schwer veränderlich gelten. Sie sind „resistent gegen Erfahrung“ (Erb 1995: 16).

Einerseits kann man Stereotypisierung im Sinne der Klassifizierung von Eigenschaften, die in ihrer Komplexität nicht erfassbar wären, als grundlegende Strategie menschlicher Wahrnehmung verstehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen Stereotype bilden müssen, da sie sonst kognitiv mit ihrer Umwelt überfordert wären: „Da der Mensch einen unzureichenden Wahrnehmungsapparat besitzt, ist er permanent dazu gezwungen, die Informationen oder Reize seiner Umgebung auf ein erträgliches Maß zu reduzieren“ (Terkessidis 1998: 34).

Stereotype ermöglichen eine solche Vereinfachung der Wahrnehmung und Verarbeitung komplexer Wirklichkeiten, indem sie bestimmte Merkmale von Objekten bzw. Personen herausgreifen und auf deren Basis Kategorien bilden (Arndt & Hornscheidt 2004: 47), und dann die „Gemeinsamkeiten/Ähnlichkeiten der Individuen einer Kategorie“ überbewerten und Heterogenität innerhalb der vermeintlichen Gruppe negieren (Schimana 1998: 259).

Diese Kategorien werden aber nicht individuell ‚erfunden‘, oder aufgrund eigener Erfahrungen gebildet (Erb 1995: 16), sondern sind Bestandteil eines in einem spezifischen Kontext gültigen kollektiven Wissens (Schimana 1998: 259). Man kann sie in Autostereotype (Eigenzuschreibungen) und Heterostereotype (Fremdzuschreibungen) unterscheiden, wobei meistens „wenn ein negatives Heterostereotyp benutzt wird, das positive Autostereotyp mitgedacht“ wird (Matthes 2004: 233).

Stereotype können sich auf nationale oder ethnische Zugehörigkeit beziehen, aber beispielsweise auch auf bestimmte, Menschen unterschiedlichen Alters oder Geschlechts etc. Sie tragen einerseits dazu bei, den inneren Zusammenhalt eines Kollektivs zu stärken, indem sie „Einstellungsübereinstimmungen innerhalb einer Gruppe von Menschen“ (Lehmann 1991: 9) herstellen. Andererseits etablieren sie dadurch aber auch eine Grenze zwischen der eigenen Gruppe und den ‚Fremden‘: „Durch Stereotypen wird also nach innen integriert, die ‚Wir‘-Gruppe gestärkt, und nach außen abgegrenzt, indem deutlich gemacht wird, wer nicht zur ‚Wir‘-Gruppe gehört“ (Matthes 2004: 233). Stereotype stellen eine „Verzerrung der

Realität“ (Terkessidis 1998: 59) dar, erscheinen aber als „Formen ‚sozialer Erkenntnis‘, die für ihre Benutzer die Wirklichkeit einleuchtend erklären“ (ebd: 59f.). Dieser Umstand ist besonders dort problematisch, wo Stereotype der Marginalisierung von Gruppen Vorschub leisten: „Gleichzeitig legitimieren und reproduzieren Stereotype, die sich auf diskriminierte Gruppen beziehen, Herrschaftsverhältnisse und damit verbundene Manifestationen von Ausgrenzung und Diskriminierung“ (Arndt & Hornscheidt 2004: 47).

Worin besteht nun der Unterschied zwischen Stereotypen und Vorurteilen? Die beiden Termini sind so eng miteinander verknüpft, dass sie sich kaum unabhängig definieren lassen und inzwischen häufig synonym verwendet werden (vgl. Lehmann 1991: 10). Versuche, die beiden Begriffe voneinander zu unterscheiden bestehen häufig in so allgemeinen Aussagen wie das Vorurteil lasse sich als „Set von Stereotypen“ verstehen (Schimana 1998: 259) oder verkörpere die ‚emotionale‘ Komponente des Stereotyps: „Ein Vorurteil entsteht, wenn die verallgemeinerten Eindrücke mit Emotionen besetzt werden“ (Burgerstein). Eine sinnvollere Unterscheidung besteht aber wahrscheinlich in der Auffassung vom Stereotyp „als kognitive Komponente des Vorurteils“ (Terkessidis 1998: 34).

Nach Erb zählen zu den wesentlichen Merkmalen von Vorurteilen, dass sie übertrieben verallgemeinernde, wertende Aussagen darstellen, die auf unzureichenden Informationen basieren und auch bei widersprüchlichen Erfahrungen meist unhinterfragt bleiben (Erb 1995: 16f.). Darüber hinaus sind Vorurteile immer gesellschaftsspezifisch, denn im Gegensatz zu individuellen Urteilen, auf die alle bisher genannten Eigenschaften ebenfalls zutreffen können, werden sie durch die Sozialisation in einem bestimmten Kontext weitergegeben¹ (ebd: 17). Daher greifen psychologische Ansätze, die die Vorurteilsbildung nur individuell bzw. im Hinblick auf kognitive Prozesse der Kategorisierung untersuchen, insofern zu kurz, als sie die sozialen Aspekte nicht berücksichtigen (ebd: 19ff.). Soziologische Ansätze hingegen vermögen zwar nicht zu erklären, weshalb manche Menschen stärker zur Bildung von

¹ Terkessidis (1998: 59) argumentiert zudem, die Bezeichnung „Vorurteil“ sei abzulehnen, weil sie einerseits impliziert, dass ein „richtiges“ Urteil möglich wäre, und andererseits die Einstellung des Individuums anstelle der sozialen Komponente in den Vordergrund rückt.

Vorurteilen neigen als andere (ebd: 23), liefern aber kontextspezifische Erkenntnisse zur gesellschaftlichen Relevanz von Vorurteilen. Sie beschäftigen sich beispielsweise mit der Bedeutung ökonomischer Faktoren für die Entstehung von Vorurteilen gegenüber ethnischen Minoritäten (ebd: 21).

2.2.2. Rassismus

Vorstellungen von menschlichen ‚Rassen‘ und entsprechende Kategorisierungen und Hierarchisierungen sind wesentlich älter, als der Terminus mit dem man diese Ideologien und Praktiken heute beschreiben würde: Der Begriff ‚Rassismus‘ ist erst seit den 1930er Jahren in Verwendung (Miles 1992: 190f.) und verlieh damals dem „Entstehen einer breiten Opposition gegen den deutschen Faschismus“ Ausdruck (ebd: 191). Doch schon seit dem 18. und ganz besonders im 19. Jahrhundert gab es unterschiedlichste biologische und anthropologische ‚Rassentheorien‘, die Menschen anhand ausgewählter körperlicher Merkmale in ‚Rassen‘ unterteilten, denen unterschiedliche Eigenschaften und Fähigkeiten zugerechnet wurden. Diese Ansätze gingen selbstverständlich davon aus, dass die ‚Rassen‘ die sie beschrieben tatsächlich existieren würden, waren von Wissenschaftlichkeit aber weit entfernt. Außerdem wurden diese ‚Rassen‘ in eine „hierarchische Anordnung gebracht, die die ‚weiße‘ oder ‚arische Rasse‘ auf einer höheren Stufe ansiedelte“ (ebd: 190f.). Diese Hierarchisierung war entscheidend, um Rassismus als eine Ideologie zu etablieren, die Praktiken der Unterdrückung und Versklavung in den Kolonien legitimierte. Vor diesem Hintergrund wird nach Robert Miles besonders in Großbritannien Rassismus häufig in direktem Zusammenhang mit lange in die koloniale Vergangenheit zurückreichenden Vorstellungen verstanden: „Seit mehr als dreihundert Jahren würden in den Kolonien und im kolonisierenden Land Vorstellungen reproduziert, die Afrikaner und Inder als minderwertig darstellten. Wenn daher die Subjekte der Kolonisation ins ‚Mutterland‘ einwanderten, dienten diese kolonialen Diskurse (in denen die Vorstellung von ‚Rasse‘ zentral ist) dazu, ihre Anwesenheit zu begreifen“ (Miles 1992: 198). Dieser Ansatz kann aber nur als Erklärung für eine von

mehreren Formen von Rassismus verstanden werden. Zunächst wird in solchen Theorien oft der Hautfarbe große Bedeutung beigemessen und „Rassismus wird so zu einer ‚weißen Ideologie‘, deren Objekt nur die ‚schwarze‘ Bevölkerung ist“ (ebd: 199). Doch die Hautfarbe kann nach Miles nicht als entscheidend gesehen werden, denn ihre „Sichtbarkeit ist sozial konstruiert“ (ebd). Außerdem wurden auch ‚Weiße‘ in Großbritannien als ‚rassisch‘ Andere konstruiert, Miles nennt hier beispielhaft Juden und Iren (ebd: 199). Wie er weiters feststellt demonstriert gerade der Rassismus gegenüber Juden darüber hinaus, dass sich das Konzept des Rassismus nicht auf koloniale Zusammenhänge reduzieren lässt, denn „[d]ie ökonomische und soziale Stellung der Juden im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert kann nicht als ein Fall von Kolonialismus oder als sein Produkt erklärt werden“ (ebd: 199).

Angesichts der Vielzahl unterschiedlicher Erscheinungsformen von Rassismus, oder Rassismen, die in konkreten historischen Kontexten aufgetreten sind, kann man einige Differenzierungen vornehmen. Étienne Balibar unterscheidet etwa „zwischen dem *theoretischen* (oder doktrinären) und dem *spontanen* Rassismus (dem rassistischen ‚Vorurteil‘)“ (1990: 50) und „zwischen einem nach *innen* gerichteten Rassismus (der sich gegen eine minorisierte Bevölkerung im nationalen Raum wendet) und einem nach *außen* gerichteten Rassismus (der als eine extreme Form der Fremdenfeindlichkeit betrachtet wird)“ (ebd: 50f.). Zwischen nach innen und nach außen gerichteten Formen des Rassismus kann man aber auch hinsichtlich der Zuschreibungen von Merkmalen unterscheiden, wobei „*selbstbezogen[e]*“ (ebd: 51) rassistische Vorstellungen die Superiorität der eigenen ‚Rasse‘ in den Mittelpunkt stellen, während sich „*fremdbezogen[e]*“ (ebd) Formen des Rassismus auf die Postulierung der Minderwertigkeit Anderer konzentrieren. Da aber eine Aufwertung des Eigenen immer eine Abwertung des Anderen bedingt (und umgekehrt), kann diese Unterscheidung nur verschiedene Gewichtungen verdeutlichen. Weiters stellt Balibar institutionellen und soziologischen Rassismus gegenüber, deren Verhältnis zwar weitgehend mit jenem des theoretischen und spontanen Rassismus korreliert, aber die gesamtgesellschaftliche Komponente

thematisiert und den Blick auf „Unterschiede zwischen dem Rassismus *im Staat* und dem *staatlichen* (offiziellen) Rassismus“ (ebd: 51) lenkt. Dies ist jedoch auch nur eine theoretische Unterscheidung, denn: „Jeder historische Rassismus ist *gleichzeitig* institutionell und soziologisch“ (ebd: 52). Eine weitere Differenzierung lässt sich hinsichtlich der konkreten Zielsetzung des Rassismus erkennen:

„Schließlich hat die Gegenüberstellung von Nazismus und kolonialem Rassismus sowie der Rassentrennung in den Vereinigten Staaten zu einer weitgehend akzeptierten Unterscheidung zwischen einem (,ausschließenden') mit *Ausrottung* oder Eliminierung verbundenen Rassismus und einem (,einschließenden') mit *Unterdrückung* oder Ausbeutung verbundenen Rassismus geführt.“ (Balibar 1990: 52)

Doch auch diese Unterscheidung ist keineswegs eine absolute, weil es „keine dieser beiden Formen im Reinzustand“ (ebd) gibt, wie nicht zuletzt anhand des Beispiels der Zwangsarbeit im Nationalsozialismus deutlich wird.

Gleichzeitig wird hiermit eine wesentliche Eigenschaft aller Formen des Rassismus besonders deutlich: Rassismus ist immer „Bestandteil eines Herrschaftsprozesses“ (Miles 1992: 212). Darin besteht nach Miles auch der wesentliche Unterschied zum Nationalismus, der zwar ebenfalls Grenzen zwischen Gruppen aufgrund der Ideologie ‚natürlicher‘ Unterschiede postuliert, doch von einer grundlegenden Gleichwertigkeit aller Nationen ausgeht, während Rassismus immer Machtverhältnisse zu etablieren bzw. zu legitimieren sucht (ebd: 211f.). Marginalisierung in Verbindung mit der Annahme unüberwindbarer (weil natürlicher) Unterschiede zwischen der eigenen und der ‚fremden‘ Gruppe sind also wichtige Merkmale aller Formen von Rassismus:

„Marginalisiert wird eine angeblich besondere soziale Gruppe, von der man annimmt, daß sie sich selbst reproduziert, und die, im allgemeinen unter Hinweis auf wirkliche oder angenommene biologische Merkmale, als von Natur aus anders bezeichnet wird.“ (Miles 1992: 211)

Rassismus basiert also auf einem Prozess der „Rassifizierung, [der] mittels bestimmter Merkmale eine *Gruppe von Menschen als natürliche Gruppe* festgelegt und gleichzeitig [...] die Natur dieser Gruppe im Verhältnis zur eigenen Gruppe formuliert“ (Terkessidis 1998: 77).

Diese ‚Rassifizierung‘ kann an eine Auswahl phänotypischer Merkmale bzw. die Vorstellung biologischer Unterschiede geknüpft sein, doch muss sich nicht notwendigerweise an solchen orientieren. Einerseits ist seit Ende des Zweiten Weltkriegs und dem Bekanntwerden der Holocaust-Verbrechen der Begriff der ‚Rasse‘ weitgehend „tabuisiert“ (Miles 1992: 193). Zwar taucht er gerade in sozialwissenschaftlichen Diskursen und im angelsächsischen Sprachraum auf, impliziert hier jedoch weder eine biologische Kategorie noch die Vorstellung von der Überlegenheit bzw. Minderwertigkeit bestimmter Gruppen gegenüber anderen, sondern bezieht sich auf eine soziale Konstruktion die wegen des realen Vorhandenseins von Rassismus nicht ignoriert werden kann. Darüber hinaus gelangten NaturwissenschaftlerInnen in der Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem Konsens hinsichtlich der biologischen Unmöglichkeit, Menschen aufgrund genetischer Unterschiede in ‚Rassen‘ einzuordnen (ebd: 193). Aus naturwissenschaftlicher Sicht ist seit damals unumstritten, dass menschliche ‚Rassen‘ nicht existieren, zumal die genetischen Unterschiede innerhalb der als ‚Rassen‘ angenommenen Gruppen größer sind als die Unterschiede zwischen ihnen. Die wissenschaftliche Diskreditierung der Existenz von menschlichen ‚Rassen‘ und das praktische Verschwinden des Begriffs aus öffentlichen Diskursen bedeutet selbstverständlich nicht, dass sich solche Vorstellungen nicht dennoch halten.

In den vergangenen Jahrzehnten hat demgegenüber jedoch eine von anderen Grundlagen ausgehende Form des Rassismus an Bedeutung gewonnen, die als ‚kultureller Rassismus‘ oder ‚Neo-Rassismus‘ bezeichnet wird (vgl. Balibar 1990, Miles 1992, Arndt & Hornscheidt 2004). In diesem „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1990: 28) operiert die „Kategorie der *Immigration* als Ersatz für den Begriff der Rasse“ (ebd: 27). Es wird dabei nicht mehr von biologischen, sondern von ‚kulturellen‘ Unterschieden zwischen Gruppen ausgegangen, die aber ebenso als unüberwindbar und zudem unvereinbar erscheinen (ebd: 28f.). Bei diesem „differentialistischen Rassismus“ (ebd: 28) wird nur scheinbar „nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“ (ebd: 28).

Man geht von ‚kulturellen‘ Differenzen aus, die zwar nicht biologisch begründet sind, aber als ‚natürlich‘ interpretiert werden und ein friedvolles Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund bzw. verschiedenen ‚ethnischen‘ Gruppen ausschließen (ebd: 30). Ein gutes Beispiel für diesen differentialistischen Rassismus ist das in Europa und Nordamerika verbreitete „Bild des Islam als einer mit dem europäischen Denken [...] unvereinbaren ‚Weltanschauung‘ und als eines auf universelle ideologische Herrschaft angelegten Unternehmens“ (ebd: 32). Allen unterschiedlichen Formen von Rassismus gemeinsam ist die Konstruktion von unaufhebbaren und als ‚natürlich‘ erscheinenden Unterschieden zwischen bestimmten Gruppen, wobei auf der Basis von Merkmalen differenziert wird, die als ‚biologisch‘, ‚kulturell‘, oder ‚ethnisch‘ verstanden werden können. Diese Gruppen werden homogenisiert und stereotypisiert und die dichotomen „Eigenschaften und Verhaltensmuster“ (Arndt & Hornscheidt 2004: 11), die ihnen zugeschrieben werden, lassen die eigene Gruppe als neutral, positiv bzw. überlegen erscheinen, während die ‚Anderen‘ oder ‚Fremden‘ negativ konstruiert bzw. als minderwertig betrachtet werden. Ein weiteres wesentliches Merkmal von Rassismus ist, dass er der Marginalisierung der Fremdgruppe dient,² indem er „unterschiedliche Macht- und Lebenschancen [...], Aggressionen und Privilegien [legitimiert]“ (ebd: 12).

Da Rassismus eine ganze Reihe von „Praxisformen, Diskursformen und Vorstellungen“ (Balibar 1990: 24) umfasst, kann man ihn als „totales soziales Phänomen“ (ebd: 23) verstehen. Als solcher wird er allerdings in öffentlichen Diskursen kaum wahrgenommen. Teun van Dijk hat sich mit diskursiven Praktiken des Verleugnens von Rassismus beschäftigt, und stellt fest, dass nicht nur individuelle Einstellungen und Handlungen gelehrt werden, sondern auch davon ausgegangen wird, die ganze eigene Gruppe sei nicht rassistisch – institutioneller Rassismus wird also tendenziell ignoriert oder nicht als solcher wahrgenommen (van Dijk 1992: 91). Da Diskriminierung und Rassismus in der europäischen sowie der US-amerikanischen Gesellschaft

² Angehörige marginalisierter Gruppen können selbstverständlich auch Vorurteile gegenüber Mitgliedern der dominanten Gruppe haben, dies ist definitionsgemäß jedoch kein Rassismus.

sowohl rechtlich als auch moralisch ‚verboten‘ sind, wird davon ausgegangen, dass sie in westlichen Gesellschaften nicht als strukturelle Eigenschaft der Gesellschaft oder des Staats existieren (ebd: 95). Indem die Mehrheit allerdings annimmt, Rassismus sei ein rein individuelles Phänomen, weil der Staat und seine Institutionen sich als tolerant darstellen und sogar Antidiskriminierungs-Gesetze existieren, wird es für Minoritäten nahezu unmöglich dennoch existierende Ungerechtigkeiten aufzuzeigen und zu bekämpfen. Denn es kann keine öffentliche Diskussion über etwas geben, das sowohl von offizieller Seite als auch gemäß eines breiten Konsens der ‚dominanten‘ Gruppe gar nicht existiert. Dadurch trägt gerade die Verleugnung der Existenz von Rassismus als gesamtgesellschaftliche Problematik entscheidend zu dessen Reproduktion bei (ebd: 96). Aufgrund der negativen Konnotationen des Terminus ‚Rassismus‘ wird in öffentlichen Diskursen, z. B. Medien, oft eher von ‚Diskriminierung‘, ‚Vorurteilen‘ oder ‚Voreingenommenheit‘ gesprochen, und sowohl in Europa als auch in den USA besteht die Tendenz, nur ‚extrem rechte‘ Randgruppen als ‚rassistisch‘ zu bezeichnen. Häufig wird ‚Rassismus‘ auch in der Vergangenheit beziehungsweise in anderen Nationen verortet. So kann etwa in Zusammenhang mit den historischen Tatsachen der Sklaverei und Segregation in den USA oder dem Apartheid-Regime in Südafrika von Rassismus gesprochen werden, während jeglicher institutioneller bzw. systemimmanenter Rassismus in der jeweils eigenen, gegenwärtigen Gesellschaft geleugnet wird (ebd: 93). Dieser Umstand ist laut van Dijk zum Teil auch darauf zurückzuführen, dass ‚Neo-Rassismus‘ nicht als solcher wahrgenommen und bestenfalls als ‚Xenophobie‘ verstanden wird (ebd).

2.2.3. Exotismus

Der Begriff ‚exotisch‘ wurde ursprünglich im Zusammenhang mit nach Europa importierten Pflanzen und Gewürzen, später auch anderen Gütern wie Früchten oder Teppichen verwendet, und für die Faszination für ‚Exotisches‘ gab es schon Ende des neunzehnten Jahrhunderts einen Begriff, „immerhin spricht *Meyers Konversationslexikon* von 1875 bereits von ‚Exoteromanie‘,

worunter in einer kurzen erklärenden Notiz, ‚die Schwärmerei für Fremdes, Ausländisches‘ verstanden wird“ (Bitterli 1987: 20).

Exotismus kann man als eine Form xenophiler Konstruktion von Fremdheit verstehen, die im Sinne positiver Stereotypisierung ‚Andere‘ aber nicht zu verstehen versucht, sondern lediglich zur „Projektionsfläche“ (Koebner & Pickerodt 1987: 7) eigener Vorstellungen macht. Den Ursprung exotistischer Diskurse kann man in den ersten Berichten über die „Entdeckungsfahrten der Renaissance“ (Bentert 1991: 26) sehen, die vor dem Hintergrund europäischer „Paradiesvorstellungen“ (ebd) verstanden wurden: „Mit dieser neuen, andersartigen Welt glaubte man nicht nur das irdische Paradies entdeckt zu haben, sondern auch die besseren Menschen, die Guten/Edlen Wilden“ (ebd). Das Bild von den ‚Edlen Wilden‘ wurde insbesondere durch Jean-Jacques Rousseaus „Ausführungen, z. B. über den *homme naturel*, den natürlichen Menschen in seinem paradiesischen Urzustand“ (ebd: 29) geprägt, einem Ideal von dem die ‚zivilisierten‘ Europäer wesentlich weiter entfernt seien als die ‚Edlen Wilden‘. Diese Theorie von der „objektive[n] Überlegenheit der natürlicheren und ungebundeneren Lebensformen der ‚Wilden‘“ (Kohl 1987: 89) sah Rousseau unter anderem in der steigenden Zahl ‚kultureller Überläufer‘ bestätigt, von denen allerdings viele ebenso wie heutige TouristInnen feststellen mussten, dass „sich das Fremde weit eher aus der Ferne und in der Imagination [idealisieren lässt]“ (ebd: 90). Dass es sich bei den Vorstellungen von ‚Edlen Wilden‘ um europäische Konstrukte handelt, wird nicht zuletzt an der positiven Umdeutung jener negativen Eigenschaften deutlich, die den ‚Barbaren‘ zur Legitimation kolonialistischer Ausbeutung zugeschrieben wurden:

„Eine große Zahl der lobenden Attribute, welche das Bild des ‚edlen Wilden‘ bestimmen sollten, gehen unmittelbar aus dem hervor, was man zuzeiten als Wesensmerkmale des Barbarentums zu erkennen glaubte: Einfachheit und Anspruchslosigkeit stehen in diesem Sinne komplementär zu Primitivität; Unschuld und Unvoreingenommenheit treten an die Stelle kindischer Unvernunft, Dumpfheit; Faulheit wird durch ruhiges Behagen, Gesetzlosigkeit durch natürliche Daseinsharmonie, Triebhaftigkeit durch unbesorgte Lebensfreude ersetzt.“ (Bitterli 1991: 373)

Ab der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts intensivierte sich in Europa ein „Unbehagen in der Kultur“ (Kohl 1987: 103), die zunehmend als eine Kultur

wahrgenommen wurde, die „auf der permanenten Unterdrückung von Affekten, auf einer Verdrängung spontaner und mit den herrschenden Normen unvereinbarer Triebregungen beruht“ (ebd). Den Gegenentwurf dazu bildete die, seit deren ‚Entdeckung‘ vor allem in der ‚Südsee‘ (Bentert 1991: 32) angesiedelte, „Exotik [als] Region nicht-unterdrückter Lust aller Sinne“ (Pickerodt 1987: 121). Solche stereotypen Vorstellungen sind noch heute verbreitet und wurden auch durch ethnographische Darstellungen wie etwa Margaret Meads populäres Werk *Coming of Age in Samoa* bestärkt (Bentert 1991: 32).

Wie auch bei xenophoben bzw. rassistischen Diskursen über ‚Fremde‘ werden diese auch im Exotismus als Kontrast zum Eigenen konstruiert: „Jenseits aller äußeren Differenzen ist dabei die Wirkung verächtlichen Abqualifizierens in der Tat die gleiche wie die unkritischer Bewunderung. Beides dient dazu, mir die Realität des Fremden fernzuhalten und mich vor ihr zu schützen“ (Weber-Schäfer 2004: 108). Im Vergleich zu Rassismus erscheinen exotisierende Idealisierungen von ‚Fremden‘ zwar häufig als ‚harmlos‘:

„Aber auch wenn etwa vermeintlich wohlwollend behauptet wird, Afrikaner/innen könnten besonders gut trommeln und tanzen, denn ‚das läge ihnen ja im Blut‘, handelt es sich um begrenzende und einengende Stereotype [...]. Auch diese vorgeblich ‚positiven‘ Annahmen befördern den Glauben an genetisch und/oder kulturell bedingte Eigenschaften und legen einen mentalen Nährboden für Ausgrenzung und Diskriminierung. [...] Die eingeräumten ‚positiven‘ Konnotationen‘ können die Grundfesten der Weißen Überlegenheit in einem gesellschaftlichen Gesamtblick nicht gefährden.“ (Arndt & Hornscheidt 2004: 48)

Exotismus unterscheidet sich von Rassismus also nur inhaltlich, nicht konzeptuell.

2.2.4. Evolutionismus

Besonders ab dem 19. Jahrhundert ist in den Kultur- und Sozialwissenschaften eine deutliche Tendenz erkennbar, menschliche Gesellschaften als auf verschiedenen ‚Stufen‘ einer universellen Entwicklung stehend zu betrachten (Goll 1972: 80). In diesem Zusammenhang wurden unterschiedliche Stufenmodelle entworfen, die aber weitgehend „‚primitive

Völker' als ‚Kinder des Menschengeschlechts' [...] und unsere eigene Kultur als im ‚Mannesalter' stehend“ interpretierten (ebd). Wie der Begriff ‚Evolutionismus' bereits andeutet, wurden diese ‚Theorien' insbesondere durch Charles Darwins Evolutionslehre beeinflusst, die auf Gesellschaften übertragen wurden. Dennoch existierten ähnliche Vorstellungen schon vor Darwins Publikationen, die daher nicht als alleinige Grundlage des Evolutionismus betrachtet werden können. Zu den bekanntesten Vertretern des ‚klassischen Evolutionismus' zählen die Anthropologen L.H. Morgan, James George Frazer und Edward Tylor, sowie der Soziologe Herbert Spencer (vgl. Lesser 1952, Goll 1972).

Nach Reinhard Goll bestehen die wesentlichen Merkmale von Evolutionismus in der „Übertragung von Prinzipien der Biologie auf das kulturelle Leben“ (Goll 1972: 82f.) und der „Verwendung der Gedanken Darwins in der Kultur- und Sozialforschung“ (ebd: 83) sowie dem „Glaube[n] an ein allumfassendes Wachstum und die schrittweise regelmäßige Veränderung der Dinge der *ganzen Welt*“ (ebd). Evolutionistische Ansätze basieren also auf einem ‚Fortschrittsglauben', der die eigene ‚westliche Zivilisation' zum Maßstab für alle erhebt:

„Kulturelle Erscheinungen, die dem Evolutionisten im Nebeneinander begegnen, deutet er als ein Hintereinander; ordnet er ‚höheren' und ‚niederen' Stufen, Perioden, Stadien oder Phasen einer notwendigen Evolutionsfolge zu, die auf die Vollkommenheit der eigenen Welt zielt, welche als Spitze des Wachstums gedacht wird.“ (Goll 1972: 120f.)

In der Anthropologie war besonders Franz Boas' Konzept des Kulturrelativismus, der von einer Unmöglichkeit kulturellen Vergleichs ausgeht und jede Kultur in ihrer Eigenheit zu begreifen versucht, ausschlaggebend für die wissenschaftliche Abstandnahme von evolutionistischen Theorien (Sanderson 1997: 95). In öffentlichen Diskursen sind evolutionistische Vorstellungen aber noch nicht überwunden. Zwar entwirft man nicht unbedingt ‚Stufenmodelle', doch immer wieder wird die Sichtweise der ‚westlichen' Gesellschaften als im Gegensatz zu ‚außereuropäischen' besonders ‚fortgeschritten' implizit oder explizit artikuliert. Solche Vorstellungen bestehen besonders hinsichtlich der wirtschaftlichen Stellung und daran anschließenden Einordnung von Staaten als ‚Entwicklungsländer':

„Am unteren Ende der Skala befinden sich, entsprechend dem Muster der ‚entwickelten‘ und ‚nicht-entwickelten‘ Länder, die nicht-technisierten traditionell geprägten Kulturen. Viele traditionelle³ Kulturen werden als ‚noch‘ in der Steinzeit befindlich eingeordnet, sie müssen ‚entwickelt‘ und auf die eigene Stufe gebracht werden [...].“ (Lütkes & Klüter 1995: 35)

2.2.5. Ethnozentrismus und Eurozentrismus

Der Begriff ‚Ethnozentrismus‘, wurde erstmals 1906 von William Graham Sumner verwendet, der ihn als eine Sichtweise definiert, die die eigene Gruppe als Zentrum versteht und alle anderen nach den eigenen Maßstäben einordnet und bewertet (Sumner 2007: 13). Sumner sah dies als universelles Phänomen, bei dem „[d]er innere Zusammenhalt der Eigengruppe [...] sich bei negativer Abgrenzung von der Fremdgruppe [verstärkt]“ (Erb 1995: 20). Ethnozentrismus wird deshalb auch als „in-group favoritism“ (Hammond & Axelrod 2006: 927) verstanden, der sich über eine xenophobe „out-group hostility“ (ebd) konstituiert.

Inzwischen hat man allerdings festgestellt, dass zahlreiche Faktoren die Ausprägung von ethnozentrischen Denkweisen in einem bestimmten Kontext beeinflussen (Erb 1995: 20). In Bezug auf die konkrete Form der ethnozentrischen Wahrnehmung ‚Fremder‘ aus europäischer Sicht spricht man von ‚Eurozentrismus‘, der den bereits umrissenen rassistischen und exotistischen Vorstellungen und Praktiken zugrunde liegt. Auch das Konzept des Evolutionismus muss man selbstverständlich als Eurozentrismus betrachten, nicht nur indem er die ‚europäische‘ Gesellschaft und Kultur zur ‚höchsten‘ Entwicklungsstufe erhebt, sondern auch, da ihm der Gedanke zugrunde liegt, alle menschlichen Gesellschaften würden die gleichen Entwicklungsstufen durchlaufen. Denn damit wird „die eigene Welt als die *richtige* und *notwendige* betrachtet und für *alle* Menschen verbindlich erklärt“ (Goll 1972: 89).

Dass so verstandene ‚westliche Werte‘ wie „der Glaube an die Postulate der Wissenschaft, an die Überlegenheit unserer eigenen Wirtschaftsweise und an

³ Auch der Terminus ‚traditionell‘ sollte aber hinterfragt werden, da er ‚fremden‘ Kulturen mangelnde Veränderung unterstellt bzw. implizit eine Dichotomie zwischen ‚traditionell‘ und ‚fortschrittlich‘ herstellt.

die Berechtigung von Wachstum und Fortschritt“ (Lütkes & Klüter 1995: 32) als universell gültig erachtet und als Maßstab für die Bewertung ‚Fremder‘ angelegt wird, zeigt sich häufig. Beispielsweise werden „magische oder religiöse Überzeugungen“ (ebd), die aus eurozentrischer Sicht nicht nachvollziehbar sind, oftmals „als unbedeutend oder eben als Aberglaube eingestuft“ (ebd).

Eurozentrismus unterscheidet sich aber von anderen Ethnozentrismen auch durch die Hegemoniestellung des ‚Westens‘ während der Kolonialzeit und in der neo-kolonialen Gegenwart. Durch ihre Machtposition konnten etwa „die westlichen Industrienationen mehr als andere dazu [beitragen], eine große Anzahl ihrer Kulturelemente über die ganze Welt zu verbreiten“ (Lütkes & Klüter 1995: 31), wobei man allerdings auch nicht vergessen darf, dass sich EuropäerInnen zahlreiche kulturelle Merkmale und Produkte aus außereuropäischen Kontexten aneigneten.

2.3. Zugänge zu Integration und Diversität

Die im Rahmen dieser Analyse untersuchten Englisch-Lehrbücher sind für den Gebrauch an österreichischen Schulen bestimmt, ihre Inhalte beziehen sich aber auf anglophone Staaten, insbesondere Großbritannien und die USA. Seit der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts haben sich unter anderem durch die Entkolonialisierung großer Teile der Welt, zunehmende Globalisierung und internationale Migration, die Bürgerrechts- und andere Bewegungen marginalisierter Gruppen, in diesen drei Nationen große Veränderungen hinsichtlich der ‚ethnischen‘ Zusammensetzung der Bevölkerung und den von wissenschaftlicher und staatlicher Seite entworfenen Theorien und Programmen zum Umgang mit dieser zunehmenden gesellschaftlichen Diversität ergeben.

Die USA waren als klassische ‚Siedlernation‘ seit ihren Anfängen von großer kultureller und ethnischer Pluralität geprägt. Diese wurde aber keineswegs als wünschenswert erachtet, solange der Gedanke des ‚Melting Pot‘ die Zielvorstellung bildete. Die unterschiedlichen ImmigrantInnen sollten zu einer gemeinsamen Kultur ‚verschmelzen‘. Damit war aber de facto nicht gemeint, dass eine neue, amerikanische Kultur sozusagen als Konglomerat der aus

aller Welt mitgebrachten Sprachen, Traditionen, Praktiken und Vorstellungen entstehen sollte. Vielmehr wurde erwartet, dass sich die ImmigrantInnen in die angelsächsische Dominanzkultur einfügen würden. Diese Assimilation gelang tatsächlich vielen, allerdings vor allem den aus Europa zugewanderten AmerikanerInnen, denn der gleichzeitig vorherrschende Rassismus auf unterschiedlichsten Ebenen verhinderte die Assimilation ‚nicht-weißer‘ ZuwandererInnen, die aufgrund physischer Merkmale diskriminiert wurden. Native Americans und Afro-AmerikanerInnen, deren Segregation bis in die 1960er andauerte, wurden ebenfalls nicht als geeignet erachtet, mit dem ‚Melting Pot‘ zu verschmelzen (vgl. Hirschmann 1983: 398ff.). Spätestens mit der Bürgerrechtsbewegung vollzog sich ein Wandel von der Ideologie des ‚Melting Pot‘ zu jener des Multikulturalismus, die etwa in Kanada und Großbritannien schon eine längere Tradition hatte. Es kam zum Erlass von anti-diskriminierender Gesetzgebung und ‚affirmative action‘, also Maßnahmen zur positiven Diskriminierung von ‚Minderheiten‘, worunter insbesondere Afro-AmerikanerInnen, asiatische AmerikanerInnen, Native Americans und Hispanics verstanden wurden (Joppke 1996: 456). Der Fokus lag vor allem auf der Bekämpfung von Rassismus, wobei aber positive Diskriminierung nur als Zwischenschritt auf dem Weg zu einer ‚farbenblinden‘ Gesellschaft erachtet wurde (ebd: 460). Man kann also sagen, dass der Übergang von der assimilatorischen zu multikulturellen Ideologie in den USA vor allem von der Problematik des Rassismus bestimmt war (ebd: 465). Diese Entwicklungen haben auch das Bildungssystem der Vereinigten Staaten verändert. In den USA wurden in den 1960er Jahren mit dem Ende der Segregation erste Programme zu ‚ethnischer‘ Pluralität in Bildungsinstitutionen entwickelt, die zunächst davon ausgingen, man müsse afro-amerikanischen SchülerInnen und Angehörigen anderer Minderheiten dabei helfen, ihre Defizite zu kompensieren (Gollnick & Chinn 1998: 26). Noch in den 1970er Jahren zielten viele Konzepte auf die Assimilation in die weiße Mehrheitsgesellschaft ab. In Zusammenhang mit der Bürgerrechtsbewegung entwickelten sich zu dieser Zeit aber auch die ‚Ethnic Studies‘ als Unterrichtsfächer in High Schools und Universitäten. Sie setzten sich mit einzelnen ‚ethnischen‘ Gruppen auseinander und richteten sich vor allem an deren Mitglieder, die so etwas über ihren ‚eigenen‘ kulturellen

Hintergrund lernen sollten (ebd). Mit der Zeit wurde die Notwendigkeit erkannt, auch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft über ‚Andere‘ zu unterrichten, und die ‚Ethnic Studies‘ wurden zu ‚Multiethnic Studies‘ erweitert (ebd). Diese sind inzwischen weitgehend dem Konzept der ‚Multicultural Education‘ gewichen, das von einer Vielzahl von ‚Mikrokulturen‘ ausgeht, die nicht nur ethnische Gruppen, sondern auch Frauen, Menschen mit Behinderung, niedrigem Einkommen usw. umfassen, wobei die Interaktion unterschiedlicher Gruppenzugehörigkeiten besonders ins Blickfeld genommen wird, und die gleichzeitige Bekämpfung aller Formen der Diskriminierung als notwendig erachtet wird (ebd: 27). Sowohl in den USA als auch in Großbritannien, wo oft von ‚Multiracial Education‘ (Male 1980: 291) gesprochen wurde, erschien die antirassistische Funktion als zentrale Eigenschaft Multikultureller Erziehung.

In den europäischen Staaten war die Situation eine andere. Von politischer Seite verstand man Österreich, abgesehen von einigen anerkannten Minderheiten (vgl. Kapitel 3), traditionell als kulturell und ethnisch weitgehend homogenen Nationalstaat, obwohl dies selbstverständlich nie den Tatsachen entsprach. Migrationsprozesse prägten die österreichische Geschichte ebenso wie jene anderer Staaten, allerdings wurde von den Zugewanderten eine möglichst vollständige Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft erwartet. Als der Staat sich in den 1960er Jahren durch Arbeitskräftemangel dazu veranlasst sah, ArbeiterInnen aus Süd- bzw. Südosteuropa anzuwerben, ging man von einer Rückkehr dieser ‚Gastarbeiter‘ in ihre Heimat aus. Deshalb stand in Österreich die Frage nach der Integration dieser Menschen lange Zeit gar nicht zur Debatte bzw. beschränkte sich auf assimilatorische Maßnahmen wie die Förderung von Deutschkenntnissen. Noch heute, da über 18 Prozent der in Österreich lebenden Menschen einen primären oder sekundären Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Statistik Austria 2011), wird immer wieder behauptet, Österreich sei kein Einwanderungsland. Man könnte sagen, dass in Österreich ähnlich wie in Deutschland die Idee des Multikulturalismus mehr damit zusammenhängt, die Mehrheitsgesellschaft von der Vorstellung eines homogenen Nationalstaats abzubringen, in dem ‚Fremde‘ oder ‚Ausländer‘ als Problem betrachtet werden (Joppke 1996: 467).

Großbritannien ist im Gegensatz dazu von einem kolonialen Imperium zu einem Einwanderungsland geworden, ein Wandel der sich laut Christian Joppke (1999: 8) unter anderem in der Einführung von Immigrationsbeschränkungen für die BewohnerInnen der ehemaligen britischen Kolonien vollzogen hat. Obwohl man in Großbritannien aber bemüht war, die Zuwanderung einzuschränken, hatte man die Idee von Assimilation schon hinter sich gelassen bevor der Begriff des Multikulturalismus aufkam (ebd: 9). Minderheiten sollten ihre kulturellen Eigenschaften nicht aufgeben und einander mit Toleranz begegnen (Joppke 1996: 480). Unter der Bezeichnung ‚Race Relations Act‘ wurden 1965, 1968 und 1976 unterschiedliche Anti-Diskriminierungsgesetze erlassen, von ‚positiver Diskriminierung‘ wie in den USA nahm man aber Abstand (ebd: 481). Die offizielle Auffassung des Multikulturalismus zeigt sich beispielsweise auch in Gesetzen, die das religiös motivierte Tragen von Turbanen bei Sikhs oder muslimischen Kopftüchern auch in öffentlichen Schulen und im Staatsdienst erlauben (ebd). Aus der Erkenntnis, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem durch institutionellen Rassismus benachteiligt werden, entwarf man Konzepte von Multikultureller Erziehung, die ethnische Minderheiten bei einer Stabilisierung ihrer kollektiven ‚Identität‘ unterstützen sollten. Man wollte Chancengleichheit schaffen und ‚nicht-weißen‘ SchülerInnen zu einem positiven Selbstbild verhelfen, gleichzeitig sollten aber im Sinne einer Multikulturellen Erziehung ‚für alle‘ auch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft über ‚andere‘ Kulturen lernen (ebd: 482). Diese gewünschte und geförderte Vielfalt ‚ethnischer Gruppen‘ in Großbritannien hat aber auch ein gewisses Maß an Segregation herbeigeführt und sich zunächst zu wenig mit rassistischer Diskriminierung befasst. Angehörige von Rassismus betroffener Minderheiten schlossen sich deswegen in den 1980er Jahren unter der politisch motivierten Selbstbezeichnung ‚Black Britons‘ zusammen (ebd: 483) und leiteten eine Verlagerung der Debatte von Multikulturalismus hin zu Anti-Rassismus ein.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive besteht ein wesentliches Problem mit dem Multikulturalismus in seiner Essentialisierung von Unterschieden zwischen Gruppen (Dietz 2009: 26). Indem von einem essentialistischen und statischen Kulturbegriff ausgegangen wird, besteht die Gefahr binärer

Zuschreibungen und Festschreibungen, die einerseits die Basis für Forderungen von ‚Minderheiten‘ nach Chancengleichheit und andererseits die Grundlage für ‚kulturellen‘ Rassismus darstellen (ebd: 27). Auch in Diskursen um Interkulturalität, die den Fokus weg von einem Nebeneinander unterschiedlicher Gruppen und hin zu einem Miteinander richten, wurde oft von ‚Kulturen‘ oder ‚ethnischen Gruppen‘ als abgeschlossene Einheiten ausgegangen (ebd: 8). Individuen verfügen nicht lediglich über eine ‚ethnische‘ oder ‚kulturelle‘ Identität, vielmehr haben sie unterschiedliche Möglichkeiten der Identifikation und werden sozial identifiziert, beispielsweise im Hinblick auf Gender, Alter, Sexualität, Klassenzugehörigkeit usw. Das ursprünglich von Kimberlé Crenshaw (1991) entwickelte Konzept der Intersektionalität trägt dem Umstand Rechnung, dass sich diese ‚Identitätskategorien‘ überschneiden und gegenseitig beeinflussen, was auch dazu führen kann, dass sich Diskriminierungen anhand dieser Kategorien überlagern, oder dass Individuen anhand bestimmter Dimensionen privilegiert und anhand anderer marginalisiert werden (Dietz 2009: 63).

Daher geht man, nicht zuletzt auch in Diskussionen um Interkulturelle Erziehung, statt von (Gruppen-)Differenzen immer häufiger von einem Konzept der Diversity aus (ebd: 58). Diversity betont die Vielseitigkeit und die Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Formen menschlicher Variabilität und wird häufig als kulturell verstanden, als Diversität von Lebenswelten, Lebensstilen und Identitäten, die nicht voneinander abgetrennt sind sondern sich vermischen und gegenseitig beeinflussen (ebd). Damit verknüpft sind auch normative Ansprüche an den Umgang mit diesen vielschichtigen Unterschieden und Forderungen nach politischer Anerkennung von Diversity (ebd: 59). In Nordamerika wird ‚Diversity Management‘ in Organisationen und Institutionen schon lange als Maßnahme zur Förderung von Sensibilität gegenüber und Gleichberechtigung von Minderheiten eingesetzt (ebd: 61). Obwohl es dort zunächst eingesetzt wurde, um kostspielige juristische Verfahren wegen Diskriminierungen zu vermeiden, wurde Diversity schon bald positiv, im Sinne einer ‚Bereicherung‘ verstanden (ebd). Letzteres Verständnis liegt auch dem pädagogischen Diversity-Ansatz zugrunde:

“Beim Diversity-Ansatz in pädagogischen Arbeitsfeldern muss es darum gehen, die Differenzen bzw. Differenzlinien als Ressource anzuerkennen und Gemeinsamkeiten zu finden und zu nutzen. Das Ziel des Diversity-Ansatzes ist es, nicht nur auf die Vielfalt der Differenzlinien und die Heterogenität von Identitäten aufmerksam zu machen, sondern auch die Verknüpfungen mit Fragen von Macht und Abhängigkeit ins Bewusstsein zu rücken.” (Benbrahim 2008: o. S.)

3. Die ‚Fremden‘ in der Schule

In österreichischen Klassenzimmern ist eine Vielzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. Volksgruppenangehörigkeit vertreten. Im Schuljahr 2010/11 betrug der Gesamtanteil von SchülerInnen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft an öffentlichen Schulen knapp zehn Prozent (Statistik Austria 2011). In der AHS-Unterstufe machten ‚ausländische‘ Kinder und Jugendliche durchschnittlich etwa acht Prozent der SchülerInnenschaft aus, in Hauptschulen lag der Wert mit 12,6 Prozent etwas höher⁴ (ebd). Diese SchülerInnen waren überwiegend türkische, serbische, bosnische, deutsche und kroatische StaatsbürgerInnen (ebd). Man muss allerdings beachten, dass diese Statistik nicht den gesamten Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund widerspiegelt, da jene Kinder und Jugendlichen der so genannten zweiten oder dritten Generation, die die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, darin nicht erfasst sind. Darüber hinaus sind staatlich sechs Volksgruppen anerkannt, über deren genauen Anteil an der Gesamtbevölkerung allerdings nur spekuliert werden kann (Luciak & Binder 2010: 6): „Dazu gehören Kroaten und Ungarn im Burgenland, Slowenen in der Steiermark und Kärnten, Roma und Sinti, die vorwiegend im Burgenland und in Wien leben, sowie Tschechen und Slowaken in Wien und Niederösterreich“ (ebd). Etwas aufschlussreicher scheinen im Hinblick auf eine Einschätzung der vorhandenen ‚ethnischen‘ Pluralität daher die Zahlen zum Anteil der SchülerInnen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen. Hier liegt der Gesamtanteil an öffentlichen Schulen bei 18,4 Prozent, wobei auch dieser Wert in Hauptschulen etwas darüber und in der AHS-Unterstufe etwas darunter liegt (Statistik Austria 2011).

Diese sprachliche, nationale und ethnische Diversität im Bildungssystem macht es erforderlich, die Strukturen des Schulsystems und das Unterrichtsangebot darauf auszurichten und nicht von der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft und ihren Anforderungen als Norm auszugehen. Es

⁴ Erwähnenswert scheint in diesem Zusammenhang, dass der Anteil an SchülerInnen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft in Sonderschulen bei 18,4 Prozent lag, was als Hinweis auf strukturelle Diskriminierungen gesehen werden muss.

müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die allen SchülerInnen die gleichen Chancen auf schulischen Erfolg gewähren, und es müssen alle SchülerInnen zu einem respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Formen der Differenz erzogen werden.

„[A]ls Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke 1995: 35) entwickelte sich die Interkulturelle Erziehung als Teilgebiet der Erziehungswissenschaften und Bestandteil eines allgemein verbindlichen Unterrichtsverständnisses, das unter der Bezeichnung ‚Interkulturelles Lernen‘ seit Beginn der 1990er Jahre auch in den österreichischen Lehrplänen für AHS und Hauptschulen „im Allgemeinen Bildungsziel [...] als Unterrichtsprinzip“ (bm:ukk 2009) festgehalten wird. Die Zielsetzungen dieses Prinzips, das „sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen [soll]“ (ebd), werden dort folgendermaßen zusammengefasst:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen [und] die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.“ (bm:ukk 2010: o. S.)

Interkulturelle Erziehung im Allgemeinen „richtet sich gegen die Verallgemeinerung einer ethnozentrischen, national- und kulturspezifischen Weltsicht, und gegen die sich daraus ergebenden Legitimationen politischer und sozialer Machtverhältnisse“ (Krüger-Potratz 2005: 22) und wird im ersten Teil dieses Kapitels näher dargestellt.

Schulbücher müssen Interkulturelles Lernen fördern indem sie Identifikationsangebote für Angehörige von Minderheiten bieten und ihre Lebenswelten angemessen darstellen, eurozentrische Darstellungen vermeiden, unterschiedliche Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung thematisieren und allgemein einen vorurteilsfreien Umgang mit jeglicher Art von Differenz lehren. Im zweiten Teil dieses Kapitels wird daher auf das Medium Schulbuch und seine Bedeutung im Interkulturellen Unterricht eingegangen und ein Überblick über die Erkenntnisse der

Schulbuchforschung sowie insbesondere auch die Ergebnisse ethnologisch oder auf die Erforschung interkultureller Thematiken angelegter Schulbuchanalysen gegeben.

3.1. Interkulturelle Erziehung

Während in den österreichischen Lehrplänen von ‚Interkulturellem Lernen‘ gesprochen wird, scheint der Begriff ‚Interkulturelle Erziehung‘ in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur häufiger auf. Auch von ‚Interkultureller Bildung‘ ist immer wieder die Rede, hier liegt die Schwerpunktsetzung allerdings etwas anders, denn im Unterschied zum Konzept der Erziehung, wird Bildung in der Pädagogik als Leistung des Einzelnen, des Subjekts, verstanden. Es handelt sich um einen Prozess der von Erziehenden zwar beeinflusst wird, aber letztendlich „in der Verantwortung des einzelnen“ liegt (Nieke 1995: 32). Der Begriff ‚Interkultureller Unterricht‘ suggeriert demgegenüber die Bezugnahme auf die praktische Umsetzung der Konzepte Interkultureller Erziehung in Bildungseinrichtungen.

Weniger eindeutig ist der Terminus ‚interkulturell‘. Wolfgang Nieke unterscheidet zwei dem Begriff der interkulturellen Erziehung zugrunde liegende Vorstellungen bei denen Kulturen jeweils als ‚Flächen‘ bzw. ‚Räume‘ gedacht werden. Der ersten Auffassung zufolge sind diese Räume durch eine Grenze getrennt, die es zu überwinden gilt, während die zweite Vorstellung einen Raum annimmt, der zwischen den Kulturen liegt und leer ist, bzw. „mit etwas anderem gefüllt ist als Kulturellem“ (Nieke 1995: 30). Das impliziert auch das Vorhandensein einer allen Kulturen zugrundeliegenden transkulturellen Ebene und betont damit Gemeinsamkeiten sowie die Möglichkeit gegenseitigen Verstehens. Allerdings hinterfragt Nieke hier nicht die Vorstellung von Kultur als in sich abgeschlossenem Raum. Es gibt daher Forderungen, den Begriff ‚interkulturell‘ zu überwinden, da er suggeriert, Kulturen seien statisch und homogen, und stattdessen ‚transkulturelle‘ Erziehung zu entwickeln (Krüger-Potratz 2005: 176), „ausgehend von einem Kulturverständnis, demzufolge es keine trennende Grenze zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘, ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ gibt“ (ebd). Da neuere Ansätze zu

Interkultureller Erziehung keineswegs von einem solchen essentialistischen Kulturkonzept ausgehen, erscheint ein Hinterfragen des Begriffs durchaus sinnvoll. Da er aber in Lehrplänen und wissenschaftlichen Diskursen vorherrscht, wird er auch im Rahmen dieser Arbeit beibehalten.

Obwohl das Konzept der Interkulturellen Erziehung relativ jung ist, kann man ihr insofern eine „lange Geschichte“ (Krüger-Potratz 2005: 15) attestieren, als „die Auseinandersetzungen über den ‚richtigen‘ Umgang mit sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität im nationalen Bildungswesen bis in dessen Anfänge zurückreichen“ (ebd). Allerdings waren öffentliche Schulen zunächst darauf ausgerichtet, Homogenität zu fördern um nationale Bindungen zu begünstigen, wobei „sprachlich-kulturelle Pluralität zunehmend negativ gesehen, als etwas Störendes“ (ebd: 13) betrachtet wurde. Diese Sichtweise ist auch heute noch nicht überwunden (ebd), doch machten es Globalisierungs- und Migrationsprozesse ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts zunehmend schwieriger, diese Pluralität in den Klassenzimmern zu ignorieren.

Als direkten Vorläufer des Konzepts der Interkulturellen Bildung kann man in Deutschland und Österreich die ‚Ausländerpädagogik‘ verstehen, die in den späten 1960er und 1970er Jahren als Reaktion auf die durch die Anwerbung von ArbeitsmigrantInnen steigende Zahl von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache entwickelt wurde (Krüger-Potratz 2005: 14). Sie war anfangs auch nur auf die, insbesondere sprachliche, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgerichtet und sollte eine „Defizitkompensation bzw. rasche Assimilation“ (Gröpel 1997: 46) herbeiführen.

Marianne Krüger-Potratz ordnet diesen Ansatz einem „Gleichheitsdiskurs“ (2005: 172) zu, in dem die Diskriminierung von Minderheiten zwar kritisiert wird, die implizit angenommene ‚Normalität‘ der Mehrheit und die bestehenden Machtverhältnisse in der Gesellschaft aber nicht ausreichend thematisiert werden, was eine „Fortsetzung der Auseinandersetzungen über den Umgang mit ‚Fremden‘, wie er seit dem 19. Jahrhundert geführt wird“ (ebd) darstellt. Im Unterschied dazu rücken essentialisierende Ansätze Vorstellungen von kultureller Pluralität „als Bereicherung“ (ebd: 173) in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen und treten daher für Toleranz gegenüber als

‚Fremden‘ festgeschriebenen ein. Sie sehen den Auftrag Interkultureller Erziehung in der „Friedenserziehung, Erziehung zu Empathie und Solidarität“ (ebd: 174), tendieren aber dazu, exotisierende Wahrnehmungen Anderer als ‚Fremde‘ zu fördern (ebd). Demgegenüber bemühen sich universalistische Ansätze, etwa im Sinne einer „Menschenrechtserziehung“ (ebd: 175) um die Betonung von Gemeinsamkeiten zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, vernachlässigen dabei aber Herrschaftsbeziehungen: „Kulturelle Unterschiede werden dethematisiert ebenso die Frage der Hegemonie“ (ebd: 174). Erziehungswissenschaftliche Ansätze zu Interkultureller Bildung bewegen sich aber zunehmend innerhalb eines Pluralitätsdiskurses, der die Konstruiertheit von Differenz und den prozessualen und intersektionalen Charakter von Identitäten berücksichtigt (ebd: 175f.) und in dem „eurozentrische Normalitätsmuster, binäre Wahrnehmungsmuster und deren historische ‚Produkte‘, insbesondere gesellschaftliche und institutionelle Strukturen“ (ebd: 175) kritisch hinterfragt werden.

Die Aufgabe einer solchen Interkulturellen Erziehung kann man als „Erziehung und Bildung *in einer und für eine* sprachlich, ethnisch, national, sozial und im weitesten Sinn kulturell pluralisierte(n) demokratische(n) Gesellschaft“ (Krüger-Potratz 2005: 15) bezeichnen. In der Erziehungswissenschaft wird sie schon lange als „Querschnittsaufgabe“ (ebd: 22) verstanden, die sich nicht auf einzelne Projekte oder Unterrichtsfächer beschränken, sondern alle Aspekte der „pädagogischen Praxis“ (ebd) einbeziehen soll. Außerdem stellt sie eine „Schlüsselqualifikation“ (ebd) dar, die sich alle SchülerInnen als Teil ihrer Bildung aneignen sollen. Damit ist ein wichtiger Grundsatz Interkultureller Erziehung angesprochen: Sie „richtet sich an *alle*“ (ebd: 30), und ist daher nicht an die Anwesenheit von Minderheitenangehörigen in der jeweiligen Schule gebunden. In dieser gesamtgesellschaftlichen Ausrichtung unterscheidet sich Interkulturelle Erziehung grundlegend von der ‚Ausländerpädagogik‘, was in der Öffentlichkeit noch häufig missverstanden wird. Dies zeigt etwa der „[a]uf Grund wiederholter Anfragen“ (bm:ukk 2009) auf der Webseite des bm:ukk veröffentlichte Hinweis, dass das Unterrichtsprinzip auch für ‚ethnisch homogene‘ Schulklassen gelte, und „**nicht** mit dem besonderen

Förderunterricht in Deutsch zu verwechseln“ (ebd) sei. Andererseits darf aber Interkulturelle Erziehung auch nicht zu einer ‚Umerziehung‘ der Majorität im Hinblick auf einen toleranteren Umgang mit den verschiedenen Minoritäten“ (Krüger-Potratz 2005: 31) verkürzt werden.

Vielmehr ist sie als „Teil allgemeiner Bildung“ (ebd) aufzufassen, die zu „Veränderungen von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen“ (ebd), insbesondere auch zur „Veränderung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen im Bildungswesen“ (ebd) beitragen will. Krüger-Potratz betont außerdem den engen Zusammenhang Interkultureller Erziehung mit „europäische[r] Bildung“ (ebd) und ihre Funktion in der Unterstützung einer „nachwachsenden Generation [...], sich in einer globalisierten Gesellschaft zu orientieren“ (ebd).

Aus kulturenethnologischer Perspektive versteht Godelieve van Geertruyen „die Vermittlung von Kenntnis, den interkulturellen [...] Vergleich sowie den gegen Vorurteile gerichteten Unterricht“ (1989: 173) als die wesentlichen Elemente Interkultureller Erziehung. In der Darstellung ‚Anderer‘ im Unterricht müssen Stereotype hinterfragt und eine Bereitschaft zum Hinterfragen eigener Vorstellungen geschult werden. Darüber hinaus darf nicht versucht werden, ein „Bild des ‚Authentischen‘“ (ebd: 174) zu vermitteln, indem etwa vermeintlich ‚traditionelle‘ bzw. vor der ‚westlichen‘ Einflussnahme entstandene kulturelle Praktiken idealisiert werden, da man von der grundsätzlichen ‚Hybridität‘ und ständigen Veränderung von ‚Kulturen‘ ausgehen muss (ebd: 174f.). Interkultureller Unterricht muss außerdem um eine Vermeidung einseitiger, eurozentrischer Darstellungen bemüht sein und sich nicht auf besonders ‚ungewöhnlich‘ oder ‚exotisch‘ erscheinende Phänomene konzentrieren, da hier die Gefahr besteht, Erscheinungen zu dekontextualisieren, die „auch in der Gesellschaft, in der sie auftreten, außergewöhnlich sind“ (ebd: 175). Generell sollte versucht werden, weder einzelne kulturelle Merkmale isoliert darzustellen, noch verallgemeinernde Aussagen über beispielsweise „DIE Muslime“ (ebd: 177) zu machen, sondern die Heterogenität jeder ‚Gruppe‘ zu betonen.

Van Geertruyens Forderung nach „interkulturelle[m] Vergleich“ (ebd) im Unterricht basiert auf der Annahme, dieser sei „ein geeignetes

pädagogisches Hilfsmittel (ebd: 178), um Werturteile zu hinterfragen und ein Verständnis von Anderen als ‚gleichwertig‘ zu entwickeln sowie die ‚dynamischen‘ und heterogenen Charakter aller ‚Kulturen‘ herauszuarbeiten (ebd: 178f.). Die Auswahl adäquater Themen kann sich hierbei allerdings schwierig gestalten, und inwiefern interkulturelle Vergleiche zielführend sein können, hängt außerdem stark von den Kenntnissen der jeweiligen Lehrperson und der konkreten ‚ethnischen‘ „Zusammensetzung der Klasse“ (ebd: 180) ab.

Ein weiterer zentraler Aspekt Interkulturellen Unterrichts besteht darin, ein Bewusstsein für und Strategien gegen Vorurteile zu entwickeln (ebd: 182). Wie diese theoretischen Anforderungen an eine Interkulturelle Erziehung in österreichischen Klassenzimmern praktisch umgesetzt werden, haben Susanne Binder und Aryane Daryabegi (2002) erforscht. Sie stellten dabei fest, dass die Umsetzung Interkulturellen Lernens maßgeblich vom Einsatz der jeweiligen Lehrkraft bestimmt wird und als Thematik nur kontextabhängig einbezogen wird:

„Interkulturelles Lernen kommt situativ zur Sprache, wenn die LehrerInnen es für sinnvoll und notwendig erachten. Von einem grundsätzlichen Denken in Richtung Interkulturelles Lernen an allen Schulen – wie es im Lehrplan übrigens vorgesehen ist – ist die Praxis weit entfernt.“ (Binder & Daryabegi 2002: 43)

Dieser selektive Umgang mit dem Unterrichtsprinzip lässt sich darauf zurückführen, dass „noch klarere Richtlinien, deutlichere Vorgaben, intensivere Wissens- und Kompetenzvermittlung [fehlen]“ (ebd: 92). Dennoch konnte auch beobachtet werden, dass interkulturelle Themen gerade dann „automatisch“ Eingang in den Unterricht finden, wenn die Inhalte von Schulbüchern dazu Anlass geben (ebd: 45).

3.2. Die Bedeutung von Schulbüchern

Schulbücher kann man als eine eigene Literaturgattung verstehen, die „zwischen Sachbuch und wissenschaftlichem Werk“ (Bamberger et al. 1998: 7) angesiedelt ist und Werke umfasst, die eigens für den Unterricht in Bildungsinstitutionen gestaltet werden. Zu den besonderen Merkmalen dieser Texte zählen, dass sie staatlichen Auflagen unterliegen, insofern ihre Inhalte

an Lehrpläne gebunden sind und ihre Zulassung genehmigt werden muss (ebd). Darüber hinaus ist ihre inhaltliche Gestaltung „methodisch aufbereitet“ und von „unterrichtsdidaktischen Prinzipien“ (ebd) und „lernpsychologischen Erkenntnissen“ (ebd) abhängig. Ihr Umfang begrenzt sich in der Regel auf den in einem Gegenstand zu behandelnden Unterrichtsstoff eines Schuljahres, wodurch nur „ein Ausschnitt aus einem jeweils viel größeren Wissensgebiet“ (ebd) präsentiert werden kann. Das Zielpublikum von Schulbüchern ist in Gestalt von SchülerInnen „einer bestimmten Schulstufe einer bestimmten Schularart“ (ebd) sehr genau definiert. Diese sollen mit Hilfe von Schulbüchern „konkrete Lernziele“ (ebd) erreichen.

In Österreich werden Schulbücher von privaten Verlagen erstellt und müssen durch das Bildungsministerium ‚approbiert‘ werden, was auf der Basis der Gutachten von Expertenkommissionen geschieht (Barrientos 2001: 11).

An den einzelnen Schulen treffen die LehrerInnen und DirektorInnen dann idealerweise gemeinsam Entscheidungen darüber, welche der zugelassenen Bücher sie verwenden möchten. Dabei ist „die Wahlmöglichkeit [...] insofern eingeschränkt, als meistens eine Einigung angestrebt wird, schulstufenweise dieselben Bücher zu verwenden“ (Binder & Daryabegi 2002: 40).

Die Bedeutung von Schulbüchern als Wissensquellen wird generell sehr hoch eingeschätzt, da ihnen jede/r SchülerIn im Laufe seiner/ihrer Schullaufbahn unausweichlich ‚ausgesetzt‘ ist und ihren Inhalten im Unterschied zu anderen Medien außerdem ein hohes Maß an Autorität zugeschrieben wird (Guggeis 2004: 251f.). Werner Wiater verweist darauf, dass zwischen dem intendierten Inhalt eines Schulbuchs und seiner Rezeption durch die SchülerInnen auch Diskrepanzen bestehen können:

„Das Schulbuch ist ein Medium im schulischen Lernprozess und enthält als solches in seinen Textbeiträgen, seinen Bildern und seinen Arbeitsaufträgen gespeicherte Informationen, die den Aufbau von Vorstellungen im Kind oder Jugendlichen unterstützen oder leiten sollen. Es repräsentiert selbst Wirklichkeiten, die die Schulbuchautoren konstruiert haben, die sich aber im Lernprozess von diesen lösen und im Schüler/in der Schülerin eigenständige Effekte bewirken können.“ (Wiater 2004: 47)

Die Wirkung von Schulbüchern ist also kaum abzuschätzen, wenn keine Untersuchungen im Klassenzimmer durchgeführt werden, wo die

SchülerInnen und LehrerInnen in einem Kommunikationsprozess die Inhalte deuten (ebd). Im Rahmen einer Studie zur Umsetzung Interkulturellen Lernens in österreichischen Schulen bestätigte sich die Aussage, dass Schulbücher den „*geheime[n] Lehrplan*“ (Binder & Daryabegi 2002: 39) darstellen. LehrerInnen orientieren sich im Allgemeinen stark an ihren Inhalten und kritisieren oder berichtigen diese äußerst selten (ebd: 39f.). Befragte Eltern gaben mehrheitlich an, mit den Inhalten der Schulbücher ihrer Kinder „einigermaßen zufrieden“ (ebd: 40) zu sein und den Angaben von LehrerInnen zufolge kommt es vor, dass seitens der Eltern Kritik an einer Unterrichtsgestaltung geübt wird, die sich nicht vorwiegend an Schulbüchern orientiert (2002: 41). Darüber hinaus zeigte sich, dass eine Verwendung von zusätzlichem Unterrichtsmaterial, etwa Arbeitsblättern, meist nur eingeschränkt stattfand, was unter anderem damit begründet wurde, dass SchülerInnen diese eher verlieren würden und sie außerdem zu zusätzlichen Kosten, entweder für Eltern oder LehrerInnen, führen (ebd: 41). Schulbücher nehmen also im Unterricht und damit in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen zweifellos einen zentralen Stellenwert ein, der schon lange erkannt wurde und zu umfassender Schulbuchforschung und -kritik Anlass gegeben hat.

3.2.1. Schulbuchforschung

Peter Weinbrenner unterscheidet drei verschiedene Arten der Schulbuchforschung, und zwar „prozeßorientierte“ (1995: 22) Ansätze, die sich am „*Lebenszyklus des Schulbuchs* [orientieren]“ (ebd), „produktorientierte“ (ebd) Analysen des Inhalts von Schulbüchern sowie „wirkungsorientierte“ (ebd: 23) Forschung, die den „Sozialisationsfaktor“ (ebd) der Lehrwerke in den Mittelpunkt stellt und ihre Effekte auf SchülerInnen und LehrerInnen untersucht. Das größte Forschungsfeld machen dabei sicher Schulbuchanalysen aus, die sich mit den Inhalten fertiger Bücher entweder historisch (Längsschnittanalysen) oder vergleichend (Querschnittanalysen) auseinandersetzen (ebd). Sie beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten von Lehrwerken, so zum Beispiel mit den Thematiken der

„Zeitgeistforschung, der Ideologie- und Vorurteilkritik, der Lernpsychologie oder der Völkerverständigung“ (Fritzsche 1992: 11).

In Österreich begann man erst um 1970, sich wissenschaftlich mit den Inhalten von Schulbüchern zu befassen (Boyer 2003: 55). 1988 trug Richard Bamberger wesentlich zur Gründung des Wiener Instituts bei, das später unter dem Namen „Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung“ (ebd: 59) Bekanntheit erlangte. Ein Schwerpunkt dieser Institution liegt auf der Erforschung der Lesbarkeit, also der Altersangemessenheit und sprachlichen Verständlichkeit der Texte, von Schulbüchern (ebd: 60).

Eine längere Tradition hat die wissenschaftliche Schulbuchforschung in Deutschland, wo es bereits 1975 zur Gründung des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung in Braunschweig kam.

„Die zentrale Kompetenz des GEI liegt in der anwendungsorientierten Erforschung von Wissensstrukturen, Identitätsangeboten und Deutungsmustern, die über staatliche Bildung vermittelt und institutionell abgesichert werden. Im Zentrum des Interesses stehen Konstruktionen des Eigenen und des Anderen, symbolische Grenzziehungen und Repräsentationen von Staaten und einzelnen gesellschaftlichen Gruppen.“ (GEI 2012)

Zu den bekanntesten methodischen Errungenschaften der deutschen Schulbuchforschung zählen das „Bielefelder Raster“ und das „Reutlinger Raster“ (Fritzsche 1992: 13), Fragenkataloge zur umfassenden Beurteilung von Büchern. Diese bestehen allerdings aus jeweils „mehrere[n] hundert Fragen“ (ebd) und eignen sich daher weder für kleinere Forschungsprojekte noch als Entscheidungsgrundlage für LehrerInnen bei der Schulbuchauswahl (ebd). Auf methodische Aspekte wird im folgenden Kapitel noch näher eingegangen.

Hinsichtlich der Anforderungen, die Schulbücher erfüllen sollten, gibt es zwar wissenschaftliche Kontroversen, doch beschreibt K. Peter Fritzsche fünf Kriterien als „Minimalkonsens“ (1992: 17). Einigkeit besteht demnach zunächst darüber, dass Schulbücher wissenschaftlich angemessen sein sollten. Obwohl neue Erkenntnisse mit einer gewissen Zeitverzögerung in Schulbüchern übernommen werden, sind eine Bemühung um Richtigkeit sowie die Darstellung unterschiedlicher Ansätze und Interpretationen gerade in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern erforderlich (ebd: 18).

Auch in Hinblick auf die Notwendigkeit der Erfüllung didaktischer Anforderungen, insbesondere jener der „Kontroversität und Multiperspektivität“ (ebd: 19) herrscht unter WissenschaftlerInnen weitgehender Konsens. Das dritte unumstrittene Kriterium von Schulbüchern betrifft die „Vorurteilsfreiheit und Vorurteilkritik“ (ebd). Vorurteilsfreiheit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Abwesenheit jeglicher generalisierender und/oder abwertender Darstellungen von ‚fremden‘ ethnischen Gruppen, religiösen Gemeinschaften usw. Da derartige Festschreibungen allerdings weit verbreitet sind und sich ihre Reproduktion selbstverständlich nicht auf Schulbücher beschränkt, wird inzwischen seitens der SchulbuchforscherInnen auch Vorurteilkritik eingefordert, also das bewusste Aufgreifen und Diskutieren von Stereotypen, Vorurteilen und Rassismen mit dem Ziel, zu ihrer Überwindung beizutragen (ebd). Weitere allgemein anerkannte Erfordernisse von Schulbüchern sind die Transparenz, d. h. das Sichtbarmachen „verborgene[r] Vorannahmen“ (ebd), sowie die Angemessenheit der Bildrhetorik. Denn nicht nur die Texte, sondern auch die bildlichen Darstellungen in Schulbüchern können stereotype Vorstellungen fördern (ebd: 20).

Auch die UNESCO befasst sich, mitunter in Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut, schon seit langem mit der Analyse von Schulbüchern und macht Vorschläge zu deren Aufbereitung und Revision (Pingel 2010). Neben den bereits erwähnten Anforderungen an Schulbücher legt die UNESCO besondere Schwerpunkte auf Inhalte der Friedens-, Menschenrechts- und Umwelterziehung (vgl. Pingel 2010 & Fritzsche 1992: 20).

3.2.2. Ethnologische und ‚interkulturelle‘ Schulbuchanalysen

Wie Thomas Altfelix feststellt, ist es schwierig, ‚Andere‘ in Schulbüchern nicht als ‚Fremde‘ darzustellen, insbesondere im Bereich deskriptiver Darstellungen, die keine Selbstdarstellungen sind (2004: 63). Außerdem sind Schulbücher an sich „Ergebnis [des] Dominanzwissens“ (ebd: 58), was eine unvoreingenommene Darstellung marginalisierten Wissens nahezu ausschließt. Höhne, Kunz und Radtke beschreiben außerdem das

„Darstellungsparadox“ (2005: 22) als für vorurteilsfreie Repräsentationen problematisch:

„Die Darstellung des ‚Fremden‘, des kulturell anderen, muß die Unterscheidung nach Haut- oder Haarfarbe, Physiognomie oder Mentalität erst aufrufen, um dann vor ihrem Gebrauch zu warnen. Oder: Nationale oder ethnische Stereotype müssen wiederholt werden, bevor man sie als solche kennzeichnen und moralisch ablehnen kann.“ (Höhne, Kunz & Radtke 2005: 22f.)

Obwohl die Gefahr der Stereotypisierung berücksichtigt werden muss, sollten Abbildungen dennoch Menschen mit unterschiedlichen physischen Merkmalen zeigen, da sie die Realität widerspiegeln und Kindern mit Migrationshintergrund Möglichkeiten zur Identifikation bieten müssen (Genner 2008: 52). Ähnliches gilt für in Büchern vorkommende Namen, die sich aus denselben Gründen ebenso wenig ausschließlich an der Mehrheitsgesellschaft orientieren sollten (ebd). Vornamen von in Büchern vorkommenden Charakteren können aber dabei nicht einfach willkürlich ausgetauscht werden sondern müssen „mit einem entsprechenden Inhalt“ (ebd) kombiniert werden. Darüber hinaus fordert Doris Genner, die sich mit interkulturellen Inhalten in Sprachbüchern beschäftigt hat, eine Darstellung der Lebensrealitäten von Minderheiten und Personen mit Migrationshintergrund, die „sowohl positive als auch negative Aspekte“ (ebd) berücksichtigt. Sprachbücher bieten außerdem besondere Möglichkeiten der ‚interkulturellen‘ Repräsentation, da man literarische Texte einbeziehen kann, die von Minderheitenangehörigen geschrieben wurden und etwa auch Mythen und Märchen aus unterschiedlichen Kulturräumen präsentieren kann. Letztere können eine positive Wirkung auf Kinder haben, die mit dieser Art von Erzählungen schon von frühester Kindheit an vertraut sind (ebd: 56). Viele Schulbuchanalysen, die ethnologischen oder ‚interkulturellen‘ Fragestellungen nachgehen, befassen sich aber nicht mit Sprachbüchern sondern mit den textlichen und bildlichen Darstellungen in Geschichte-, Geographie- oder Religions-Lehrbüchern (vgl. Markom & Weinhäupl 2007, Heine 1995, Lütkes & Klüter 1995). Das hängt selbstverständlich damit zusammen, dass die Lehrpläne dieser Gegenstände Themenstellungen vorgeben, die sich besonders für solche Analysen eignen.

Wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit Fremdsprachenlehrbüchern auseinandersetzen konzentrieren sich häufig auf die mit der jeweils zu erlernenden Zielsprache assoziierte Kultur, so etwa Michael Byrams (1992) Beschäftigung mit nationalen Stereotypen in Sprachbüchern. Er erkennt dabei, dass der Status des Englischen als Lingua Franca die Frage aufwirft, ob die Sprache in Zusammenhang mit Informationen über anglophone Länder unterrichtet werden muss (ebd: 130) und fordert außerdem, dass die Beschäftigung mit interkulturellen Kontakten über das Verhältnis der Lernenden zum Kontext der Zielsprache hinausgehen und Interkulturalität als allgemeines Phänomen thematisiert werden sollte (ebd: 133).

In Schulbuchanalysen zu ethnologisch relevanten Themenstellungen wird immer wieder beklagt, dass interkulturelle Inhalte nur vereinzelt vorkommen bzw. hinsichtlich des Vorhandenseins solcher Inhalte große Unterschiede zwischen einzelnen Schulbüchern bestehen (Genner 2008: 139). In Bezug auf die Darstellung ‚Fremder‘ wird zwar häufig betont, dass in neueren Schulbüchern kaum noch offener Rassismus vorhanden ist und Bemühungen um Vorurteilsfreiheit zu erkennen seien (vgl. Poenicke 1995: 359, Lütkes & Klüter 1995: 64, Efinger 1999: 163, Markom & Weinhäupl 2007: 1).

Dennoch finden sich zahlreiche Kritikpunkte. Christa Markom und Heidi Weinhäupl stellten in ihrer umfassenden Untersuchung österreichischer Schulbücher hinsichtlich der Umsetzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse Mängel in der Thematisierung von Vorurteilkritik (2007: 4) fest, und kritisieren, „dass sich die SchulbuchautorInnen häufig nur oberflächlich mit Rassismus, Sexismus und anderen ‚-ismen‘ auseinandersetzten“ (ebd: 1). Anke Poenicke hat Französisch-Lehrbücher hinsichtlich der Darstellungen Afrikas untersucht und fand zahlreiche eurozentrische Vorannahmen, kaum Vorurteilkritik und zum Teil sogar deutlich „abwertendes Vokabular“ (1995: 357). Christiana Lütkes und Monika Klüter bemängeln in den von ihnen analysierten Geographie-Büchern vor allem die „fehlenden Informationen“ (1995: 64), die eurozentrische Perspektiven bestätigen indem sie Sichtweisen und Leistungen ‚Anderer‘ marginalisieren und kausale Zusammenhänge, wie etwa die Ursachen für die Armut in der so genannten ‚Dritten Welt‘, ausblenden. Susanne Heine stellt fest, dass „das Islambild in den Schulbüchern nach wie vor zu einem großen Teil vorurteilsbelastet ist“

(1995: 3). MuslimInnen werden dabei nicht nur häufig als homogene Gruppe konstruiert, wie Thomas Fillitz feststellt wird ihnen auch ‚Rückständigkeit‘ zugeschrieben:

„In den Schulbüchern wird immer wieder der Topos von Fortschritt, Errungenschaften, Freiheit für den Westen herangezogen, dem eine rückständige, unterdrückerische und aggressive (blutrünstige) muslimische Gesellschaft gegenübersteht.“ (Fillitz 1995: 262)

Daneben finden sich mitunter auch exotisierende Repräsentationen in Schulbüchern. So beobachtet etwa Karin Guggeis in den von ihr hinsichtlich der Darstellung von AfrikanerInnen untersuchten Schulbüchern besonders im Hinblick auf das Bildmaterial eine „Überbetonung des Exotischen“ (Guggeis 2004: 260). Als Beispiel nennt sie ein Bild mit der Unterschrift „Tellerlippen-Frau aus Äthiopien“ (ebd), wobei der Kontext der Abbildung nicht erläutert wird und darauf hingewiesen werden müsste, dass „[d]iese Art von Lippenschmuck [...] allerdings weder für Äthiopien noch für Afrika repräsentativ“ ist (ebd: 261).

Diese Beispiele stellen selbstverständlich nur einen Auszug aus den Ergebnissen zahlreicher in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum erschienener Schulbuchanalysen zu ‚interkulturellen‘ und ethnologischen Themenbereichen dar. Sie lassen allerdings erkennen, dass trotz erheblicher Fortschritte in den Bemühungen um Vorurteilsfreiheit noch immer Defizite in der Umsetzung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse vorhanden sind und nicht ausreichend auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen eingegangen wird.

4. Methode

Auf der Grundlage der in den beiden vorangegangenen Kapiteln dargestellten theoretischen Erwägungen, den Anforderungen Interkultureller Erziehung und den Erkenntnissen der Schulbuchforschung wurde ein Fragenkatalog, im Sinne der in Schulbuchanalysen vielfach verwendeten Raster, entwickelt, mit dessen Hilfe Texte und Bilder in einer Auswahl von österreichischen Schulbüchern für den Englisch-Unterricht analysiert wurden.

Obwohl auch allgemeine Eindrücke zu den Büchern festgehalten wurden, handelt es sich um eine Aspektanalyse (Bamberger 1995: 59), bei der nicht jeweils das gesamte Buch sondern nur bestimmte für die Fragestellungen relevante Texte und Bilder analysiert wurden. Gleichzeitig ist diese Untersuchung als Horizontanalyse (ebd) einzuordnen, da die Aspekte in mehreren unterschiedlichen Büchern verglichen wurden.

Bei der Entwicklung des Rasters wurden, vor allem in Anlehnung an die von Luciak & Binder (2010) und Dulabaum (1993) für Schulbuchanalysen erstellten Raster, theoriegeleitet an das Material zu richtende Fragen erstellt. Der Vorteil einer methodischen Orientierung an Rastern besteht in der theoretischen Verankerung von Aussagen:

„Hier werden nicht ‚Meinungen‘ zu bestimmten Punkten erfragt, es wird versucht, subjektive Aussagen zu verobjektivieren; nicht, indem man den Durchschnitt aus einer größeren Zahl von Meinungen anstrebt, sondern indem man bei jedem Punkt theoriegestützt vorgeht.“
(Bamberger 1995: 60)

Dabei wurden auch Elemente aus unterschiedlichen qualitativen Auswertungsverfahren einbezogen und einige Fragen entwickelt, die auf der von Arndt & Hornscheidt (2004) vorgeschlagenen Textanalyse und der kritischen Diskursanalyse (Jäger 2004) basieren. Diese methodische Vorgangsweise orientiert sich an den Vorschlägen von Markom & Weinhäupl (2007: 236f.) und sollte ein Erfassen sprachlicher Besonderheiten unterstützen. Darüber hinaus wurde neben den vorab formulierten Fragen aber auch auf Auffälligkeiten geachtet, die sich aus dem Material ergaben (ebd).

4.1. Material – Auswahlkriterien

Als Ausgangsmaterial wurden sämtliche in Österreich für den Unterricht von Englisch als erster lebender Fremdsprache in der 3. und 4. Klasse (7. und 8. Schulstufe) an AHS bzw. Hauptschulen zugelassene ‚Textbooks‘ bzw. ‚Coursebooks‘ herangezogen. Bei Büchern mit unterschiedlichen leistungsgruppenspezifischen Editionen wurde die jeweils anspruchsvollere Version gewählt. Außerdem wurden die Arbeitsbücher, zusätzliche multimediale Materialien und LehrerInnenausgaben von der Analyse ausgenommen. Damit ergab sich ein Materialkorpus von insgesamt sechzehn Büchern, die in Hinblick auf für die Fragestellung relevante Inhalte untersucht werden sollten.

Indem Bücher für zwei aufeinanderfolgende Schulstufen ausgewählt wurden, sollte eine Vergleichbarkeit hinsichtlich des allgemeinen Aufbaus und des Sprachniveaus gewährleistet werden. Die Wahl auf Bücher für die 3. und 4. Klasse begründet sich einerseits dadurch, dass die Englischkenntnisse in diesen Stufen bereits so weit fortgeschritten sind, dass komplexere Themenstellungen behandelt werden können. Darüber hinaus ist der Schulbesuch noch verpflichtend, und da alle in Österreich im Schuljahr 2011/12 approbierten Lehrbücher herangezogen wurden, ist davon auszugehen, dass nahezu jede/r 13- bis 14-Jährige in Österreich zum Zeitpunkt dieser Analyse mit einem dieser Bücher konfrontiert ist.

Da es sich um Englisch-Schulbücher handelt, ist zu beachten, dass sie nicht primär darauf ausgerichtet sind, bestimmte ‚Inhalte‘ zu vermitteln, wie das etwa bei Geschichte- oder Geographie-Büchern der Fall ist. Vielmehr sollen im Englischunterricht sprachliche Fertigkeiten erworben werden, was anhand von Texten und Aufgaben zu unterschiedlichen Themengebieten geschehen kann. Außerdem ist hinsichtlich der Texte zu berücksichtigen, dass sie für den Unterricht von Englisch als Fremdsprache konzipiert sind, und somit ist es möglich, dass aufgrund von Erwägungen sprachlicher Verständlichkeit, komplexe Zusammenhänge vereinfacht dargestellt werden oder die inhaltliche Genauigkeit vernachlässigt wird.

4.2. Strukturanalyse

Da der erste Eindruck auch bei der Beschäftigung mit Schulbüchern zu Vorannahmen führen kann, ist es nach Markom und Weinhäupl ein wichtiger erster Schritt in der Analyse, allgemeine Eindrücke zur Gestaltung der Bücher festzuhalten (2007: 233). Hierbei wurde besonders auf die Aufbereitung des Covers und die Strukturierung des jeweiligen Buches sowie die behandelten Themengebiete geachtet. Außerdem wurde konkret danach gefragt, wie oft ‚nicht-westliche‘ Menschen oder kulturelle Merkmale in den Büchern thematisiert werden. Andererseits wurde erfasst, welche ‚Gruppen‘ dargestellt werden und in welchen Kontexten für die Fragestellung relevante Thematiken erwähnt wurden.

4.3. Raster, Diskursanalyse & Textanalyse

Da davon auszugehen war, dass die Bücher eine große Bandbreite an Themen abdecken würden, die für die Fragestellung relevant waren, sich mit diesen Themen allerdings zum Teil nur in geringem Umfang auseinandersetzten, wurden für die Textanalyse aus den einzelnen Büchern jene Texte bzw. Textstellen ausgewählt, die sich mit ‚außereuropäischen‘ bzw. ‚nicht-westlichen‘ Gruppen oder kulturellen Merkmalen sowohl auf deskriptive Weise als auch in Hinblick auf Thematiken wie Integration oder Rassismus auseinandersetzen. Anhand von Gemeinsamkeiten weniger im Bezug auf den Inhalt dieser Texte als vielmehr hinsichtlich der Art der Darstellung der ‚Fremden‘ wurden Fragen für das Raster gebildet. Dabei wurde zunächst in einem Fragenteil zu Darstellungen der Beziehungen zwischen dem ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ danach gefragt, ob Werturteile stattfinden, wie ‚interkulturelle‘ Begegnungen thematisiert werden und wie historische Ereignisse, insbesondere in Hinblick auf die Kolonialzeit, bzw. Leistungen ‚Anderer‘ repräsentiert werden. Darüber hinaus sollte danach gesucht werden, ob die implizite oder explizite Hinweise auf bestimmte, etwa assimilatorische, multikulturelle oder von Diversity ausgehende, Vorstellungen von kultureller Pluralität erkennen lassen. Darüber hinaus wurde nach dem Vorhandensein von Vorurteilen und Stereotypen gesucht, sowie nach Rassismen, etwa in Form abwertender

Terminologie, oder einer impliziten Konstruktion von ‚Weißen‘ als Norm. Auf ähnliche Weise wurden Fragen nach dem Vorhandensein oder der erfolgreichen Vermeidung von exotistischen, evolutionistischen oder eurozentrischen Darstellungen entwickelt. Da aber nicht nur nach negativen Aspekten gesucht werden sollte und von Schulbüchern eine über das bloße Vermeiden von stereotypen oder diskriminierenden Darstellungen hinausgehende Rassismus- bzw. Vorurteilkritik gefordert wird, wurde auch ein Fragenkomplex zu dieser Thematik erarbeitet. Dabei wurde auch erfragt, in welchen Zusammenhängen solche Probleme angesprochen werden und welche Formen von Rassismus kritisiert werden. Ein weiterer Schwerpunkt des Rasters lag auf dem Themengebiet der Migration und Fragen nach Identifikationsangeboten für SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder ethnischer Minderheitenzugehörigkeit.

Neben diesen inhaltlichen Fragen wurden auch einige Elemente aus der Kritischen Diskursanalyse übernommen. Die Kritische Diskursanalyse ist eine qualitative Methode, die sich kritisch damit auseinandersetzt, wie soziale Ungleichheiten sprachlich bzw. diskursiv ausgedrückt, konstituiert und legitimiert werden (Wodak 2005: 2). Sie beschäftigt sich damit, wie linguistische Formen Machtverhältnisse ausdrücken und begründen, wobei grammatikalische Aspekte von Texten eine wesentliche Rolle spielen (ebd: 11). Siegfried Jäger (2004) schlägt eine Reihe von diskursanalytischen Verfahrensschritten vor, von denen vor allem die im Rahmen der Mikroanalyse sprachlich-rhetorischer Mittel (ebd: 180) vorgeschlagenen Fragen nach Kollektivsymbolen und Begriffen mit ‚Fährenfunktion‘ herangezogen wurden. Unter Kollektivsymbolik versteht man „Gesamtheit der Bildlichkeit einer Kultur“ (ebd: 133), die den gesamtgesellschaftlichen Diskurs als System zusammenhält und sich auf Wahrnehmungen und Deutungen von Individuen auswirkt (ebd: 134). Kollektivsymbole stellen eine motivierte Verbindung und Analogiebeziehung zwischen zwei Bedeutungen her, sind von Ikonität (visueller Darstellbarkeit) sowie Ambiguität (Mehrdeutigkeit) gekennzeichnet und reproduzieren sich durch ‚syntagmatische Expansivität‘ (ebd: 40). Die Frage nach dem Vorhandensein und der Funktion von Kollektivsymbolen, die auch ‚verdeckt‘ in Form von Verben auftreten können (z. B. ‚einfließen‘), kann daher aufschlussreich sein (ebd: 181f.). Darüber

hinaus wurde nach Substantiven mit ‚Fährenfunktion‘ gesucht, bei denen sprachliche Elemente, die sich auf Vorwissen oder Normen beziehen an andere Inhalte gekoppelt werden und dann als „Fähren ins Bewusstsein“ (ebd) fungieren können. Daher sollten alle Elemente eines Texts, die auf Vorwissen anspielen (z. B. auf historische Ereignisse) im Detail analysiert werden.

Neben diesen Aspekten der kritischen Diskursanalyse wurden zur sprachlichen Feinanalyse auch Fragen aus der von Arndt & Hornscheidt (2004) vorgeschlagenen Textanalyse übernommen. Es wurde nach Präsuppositionen gesucht, die auf Vorannahmen und Vorstellungen des/der LeserIn beruhen, und „als gedachte Ergänzungen und Verbindungen beim Lesen eines Textes automatisch aufgerufen und aktiviert werden“ (ebd: 229). Da diese oft nicht bewusst erkannt werden, haben sie besonders großes Potenzial, „Norm- und Wertvorstellungen“ (ebd) zu verfestigen. Ähnliches gilt für Implikationen, die aufgrund ihrer indirekten Aussagen Annahmen übermitteln (ebd). Aber auch durch andere grammatikalische Formulierungen können bestimmte Inhalte impliziert werden. So können durch den Einsatz von Konjunktionen bedeutsame Zusammenhänge suggeriert werden, und Passivkonstruktionen werden häufig benutzt, wenn die AkteurInnen nicht direkt genannt werden sollen (ebd: 235). Ein weiteres Mittel, durch Ungenauigkeit bestimmte diskursive Vorstellungen hervorzurufen, sind Negationen, etwa mit Hilfe von Quantifizierungen wie „sind längst keine Ausnahmeerscheinung mehr“, „nicht selten“ (ebd: 241). Darüber hinaus können durch solche Formulierungen, wie auch durch das Aufstellen von Oppositionen, dichotome Vorstellungen gefördert werden (ebd). Diese Fragen der Diskurs- und Textanalyse sollten die im Raster gestellten inhaltlichen Fragen ergänzen, um die sprachliche Vermittlung von Vorstellungen mit größerer Genauigkeit erfassen zu können.

4.4. Bildanalyse

Neben den Texten wurden auch Bilder in den Schulbüchern in Bezug auf ihre Darstellungen ‚Fremder‘ untersucht. Die Bedeutung des Einbezugs von Illustrationen in die Analyse wird seitens der Schulbuchforschung zunehmend

als wichtig erachtet, da durch den Einsatz von Bildern „das Lernen und Behalten erleichtert und verbessert“ (Bamberger 1995: 67) wird. Bei der Betrachtung werden Bildern schneller wahrgenommen und aufgenommen als Worte und außerdem wird visuell vermittelter „Inhalt länger im Gedächtnis behalten“ (Pichlhöfer 1999: 29). „Darüber hinaus werden Bilder als Einheit erlebt und gedanklich für gewöhnlich weniger analysiert als sprachliche Mitteilungen“ (ebd.). Das führt dazu, dass ihre Inhalte unbewusst aufgenommen und seltener als geschriebene Texte gedanklich hinterfragt werden (ebd.) und erklärt, warum auch Bilder und Grafiken in Schulbüchern Vorstellungen prägen und daher nicht außer Acht gelassen werden sollten. Zudem haben Analysen von Bildern in Schulbüchern gezeigt (vgl. Krüger-Potratz 2005: 214ff., Pichlhöfer 1999: 28, Luciak & Binder 2010: 61ff.), dass diese häufig Stereotype und Vorurteile beinhalten und teilweise in krassem Widerspruch zu den in den Texten vermittelten Inhalten stehen bzw. gar keinen erkennbaren Zusammenhang mit den Texten aufweisen. Für die Bildanalyse konnten viele Fragen des für die Textanalyse entwickelten Rasters herangezogen werden. Darüber hinaus wurde auch bildspezifisch danach gefragt, wie ‚Fremde‘ auf Abbildungen dargestellt werden, wodurch sie als ‚fremd‘ oder ‚anders‘ zu erkennen sind, welche Inhalte die Darstellungen vermitteln sollen und wie sich der Zusammenhang zwischen Bild und Bildunterschrift bzw. dazugehörigem Text gestaltet.

5. Ergebnisse

5.1. Allgemeine Aspekte

Im Rahmen einer Strukturanalyse wurden zunächst allgemeine Eindrücke zu den einzelnen Schulbüchern festgehalten, die in Hinblick auf die Thematisierung ‚Fremder‘ bzw. interkultureller Inhalte interessant erschienen. Dabei wurde darauf geachtet, in welchem Ausmaß und in welchen Kontexten Menschen aus ‚nicht-westlichen‘ Gesellschaften oder ihre ‚kulturellen‘ Merkmale dargestellt werden und auf welche spezifischen Gruppen dabei am häufigsten Bezug genommen wird. Dabei zeigte sich, dass hinsichtlich der Häufigkeit und Art der Darstellung große Unterschiede zwischen den Büchern bestehen. Schon beim Betrachten der Cover, die zum Großteil Gruppen von drei bis fünf lächelnden oder lachenden Jugendlichen im ungefähren Alter der SchülerInnen darstellen, zeigt sich, dass auf der Hälfte ausschließlich ‚weiße‘ Kinder abgebildet sind. Dies ist jeweils bei den Schulbüchern der Reihen *Smart*, *Red Line*, *English to go*, und *Your Turn* der Fall, wobei bei den *Your Turn* Büchern jeweils einmal ein Junge und ein Mädchen, die freudig in die Luft springen zu sehen sind, und bei *English to go* 3 auffällt, dass die drei Kinder auf dem Cover alle rotblondes Haar haben und dadurch beinahe wie Geschwister aussehen. Die Bücher der Reihen *More*, *You & Me*, *New Highlight* und *Friends* zeigen im Gegensatz dazu auch etwas dunkelhäutigere, ‚schwarze‘ oder asiatische Kinder auf ihren Titelseiten. Bei *Friends* 3 und 4 handelt es sich nicht um das Foto einer kleinen Gruppe sondern um einzelne Porträtfotos, die die ErzählerInnen der jeweiligen Bücher darstellen. Mit Hilfe einer Weltkarte wird auf den ersten Seiten dargestellt, woher diese Jugendlichen kommen und alle Texte werden in der Folge mit den Fotos und Namen jeweils einem/-r dieser ErzählerInnen zugeordnet. In *Friends* 4 handelt es sich um Jugendliche aus Großbritannien und den USA, während die Charaktere in *Friends* 3 aus aller Welt kommen. Hier sticht das Foto von Mogo heraus, einem Aborigine-Mädchen aus Australien, das als einziges Kind nicht lächelt. Sie runzelt auf dem Porträtbild die Stirn und zieht die Mundwinkel nach hinten, so dass sie verärgert und eher nicht sympathisch wirkt. Weshalb dieses Bild ausgewählt wurde, ist nicht nachvollziehbar. In dem Buch selbst finden sich detaillierte

Darstellungen von ‚Fremden‘ vor allem in den Extra-Units, hier werden unterschiedliche Feste wie Divali und Hanukkah (112ff.) sowie chinesische Neujahrsfeiern (116ff.) beschrieben und zwei Aborigine-Mythen (120) abgedruckt. In den ‚eigentlichen‘ Units findet sich ein Kapitel zum Thema Südafrika (104ff.) , das sich besonders dem Leben Nelson Mandelas widmet sowie eine historische Darstellung des Pharaos Tutankhamun (92), die allerdings vor allem Informationen über archäologische Funde enthält. In *Friends 4* findet sich nur eine Unit mit dem Titel „A Multi-Cultural World“ (110ff.), in der unterschiedliche Gruppen in Texas jeweils sehr kurz beschrieben werden (vgl. Kapitel 5.8.) und ein längerer Text das Leben des Schriftstellers J.R.R. Tolkien zusammenfasst, der in unterschiedlichen Teilen der Welt lebte. Darüber hinaus widmet sich eine Extra-Unit „African American Holidays“ (120ff.), wobei auch die Bürgerrechtsbewegung ausführlich behandelt wird.

In *New Highlight 3* befassen sich große Teile der ersten Unit „London Scenes“ (10ff.) mit den Erfahrungen einer jungen Immigrantin aus Singapur in ihrer neuen Stadt, davon abgesehen sind aber keine interkulturellen Themen vertreten. Im Unterschied dazu befasst sich *New Highlight 4* mit dem Leben von Malcolm X (14), den Erfahrungen von zwei US-ImmigrantInnen aus Vietnam und Costa Rica (22), Hispanics in den Rollen ‚illegaler‘ EinwandererInnen und Pop Stars (78) und Aborigines in Zusammenhang mit dem Film „Rabbit Proof Fence“ (86). Im Zusatzmaterial wird darüber hinaus eine „Native American story“ (112) erzählt.

Auch bei den Büchern der *You & Me* Reihe fällt auf, dass in dem Werk für die 3. Klasse kaum für interkulturelles Lernen relevante Inhalte zu finden sind. Unter der Überschrift „What are the rules in your family?“ (18) erzählen Jugendliche aus Brasilien, Saudi-Arabien, Japan und Zimbabwe von den Erlaubnissen und Verboten, die ihnen ihre Eltern auferlegen. Das ist eine schwierige Form der Darstellung, da die Gefahr besteht, diese Einzelfälle zu verallgemeinern und von ihnen auf ‚kulturelle‘ Unterschiede zu schließen. Der einzige andere Text in *You & Me 3*, der sich mit ‚Fremden‘ auseinandersetzt handelt von „Marriage between Children“ (60) in einer Region Indiens. *You & Me 4* stellt im Gegensatz dazu in einem Kapitel zu Australien auch in einem längeren Text „The Aborigines“ (14) vor, und widmet „Native Americans“

(32ff.) eine ganze Unit. Darüber hinaus werden unterschiedliche Tischmanieren in einer Kurzgeschichte über die Erfahrungen einer chinesischen ImmigrantInnenfamilie in den USA (44f.) thematisiert, ‚Entwicklungsländer‘ werden in Zusammenhang mit den Problemen von Großstädten angesprochen (58f.), und ein sudanesischer Junge erzählt die Geschichte seiner Flucht nach Äthiopien (88f.). In einer Extra-Unit werden außerdem „Cultural Differences“ (140f.) thematisiert.

Die beiden *More* Bücher setzen sich an jeweils verschiedenen Stellen aber nur in begrenztem Umfang mit Themen auseinander, die ‚Fremde‘ oder interkulturelle Aspekte betreffen. In *More 3* werden in Zusammenhang mit einer Erzählung von der Lewis & Clark Expedition (20ff.) Native Americans erwähnt, ‚abergläubische‘ Vorstellungen in verschiedenen Ländern werden verglichen (49), und ein Mädchen aus Südafrika und ein kanadischer Junge erzählen von ihrem Alltag (68f.). In einem mehrseitigen Bericht eines Jungen über seinen Urlaub in Botswana (108ff.) sucht man hingegen vergeblich nach Hinweisen auf interkulturelle Begegnungen. In *More 4* findet sich unter „World Hunger“ (45) eine eher oberflächliche Behandlung von Armut, in einem ‚Travelblog‘ (59ff.) wird von australischen Aborigines erzählt, kulturelle Unterschiede in Bezug auf Körpersprache und Gesten werden erläutert (70f.), unter „A fair world?“ (82f.) werden anhand der Geschichten von zwei KaffeebäuerInnen in Lateinamerika die Vorteile von Fair-Trade-Produkten diskutiert, und auch unterschiedliche Formen von Rassismus werden kritisch beleuchtet (84). Im Extra-Teil findet sich mit „Hongcouver“ (127), einer Anspielung auf asiatische Communities im kanadischen Vancouver, allerdings ein gutes Beispiel für unreflektierten Sprachgebrauch.

Große Ähnlichkeiten bestehen aufgrund der Identität des Herausgebers zwischen den Büchern der *Smart* und *Red Line* Reihen. So finden sich in *Red Line 3* (62) und *Smart 3* (78) beinahe identische Texte zu Kinderarbeit in Indien, während sich die Thematisierung ‚Fremder‘ im Falle von *Red Line 3* aber darin erschöpft, gibt *Smart 3* außerdem die Geschichte eines minderjährigen pakistanischen Flüchtlings (96) wieder und widmet sich in begrenztem Umfang Bollywood-Filmen (80). Ähnliche Gemeinsamkeiten zeigen sich in *Smart 4* (10) und *Red Line 4* (18) hinsichtlich der Darstellung von „US Immigration“. Auch der Protestbrief eines Hualapai gegen den Bau

des ‚Skywalk‘ über dem Grand Canyon (Smart 4: 74, Red Line 4: 66) findet sich in beiden Werken mit nahezu identischem Wortlaut und gleiches gilt für die im Rahmen des Zusatzmaterials präsentierten Kurzzusammenfassungen amerikanischer (Kolonial-)Geschichte (Smart 4: 100f., Red Line 4: 112f.). In *Smart 4* werden darüber hinaus chinesische Neujahrsfeiern beschrieben (14) und ein ehemals illegal Eingewanderter erzählt von seinen Erfahrungen (50). *Red Line 4* thematisiert illegale Immigration im Zusammenhang mit der Organisation „Global Kids“ (30) und stellt die Vorteile von Zweisprachigkeit anhand des beruflichen Erfolgs eines Hispanics dar (99).

In den beiden *Your Turn* Büchern finden sich vergleichsweise wenige für die Analyse relevante Inhalte. In *Your Turn 3* werden in Zusammenhang mit „Superstitions“ japanische und mexikanische abergläubische Rituale vor sportlichen Wettkämpfen (24) angesprochen. Darüber hinaus wird Brick Lane als multikulturelle Nachbarschaft in London positiv dargestellt (40) und Sweatshops in Indien und China werden zumindest teilweise im Kontext globaler Handelsbeziehungen situiert (76). In *Your Turn 4* gibt ein längerer Text Auskunft über die Geschichte des Bundesstaates Kalifornien (40) und die kulturelle Bedeutung des Singens im südafrikanischen Alltag wird von einem Austauschschüler beschrieben (48, vgl. Kapitel 5.2.).

English to go 3 weist im Kapitel über London auf den multikulturellen Charakter der Metropole hin, und präsentiert unter dem Titel „Love legends from around the world“ (103f.) eine „Hindu folk story“ und einen „Hawaiian myth“. Diese positive Form der Darstellung von Märchen und Geschichten aus anderen Kulturräumen findet sich auch in *English to go 4*, wo zwei Aborigine-Mythen erzählt werden (27f.). Unter „The police report“ (31ff.) widmet sich eine ganze Unit der Rassismuskritik, wobei man sich hier mit der Thematik vor allem im Kontext rassistischer Gewalt auseinandersetzt. In einer anderen Unit (82ff.) werden die indigenen Oneida, die religiöse Gruppe der Amish und die aus Ostasien zugewanderten Hmong als Gruppen im multikulturellen Wisconsin thematisiert, wobei auch jeweils einer ihrer Mythen vorgestellt wird.

5.2. ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘

Wie bereits ausführlich erläutert wurde, ist jede Beschäftigung mit dem ‚Fremden‘ immer auch eine Beschäftigung mit dem ‚Eigenen‘, daher ist diese Beziehung auch für alle Teilbereiche dieser Schulbuchanalyse relevant. In diesem Kapitel wird aber insbesondere auf Beispiele eingegangen, in denen Begegnungen mit ‚Fremden‘ thematisiert oder Vergleiche zwischen unterschiedlichen kulturellen Merkmalen angestellt werden.

In *Your Turn 4* berichtet zum Beispiel ein Junge in einem ‚Blog‘ von seinem Schüleraustausch-Aufenthalt in Südafrika, und stellt fest, dass Singen in diesem kulturellen Kontext eine große Bedeutung hat:

„In South Africa, singing is part of everyday life. [...] Singing is usually ‚a capella‘, without musical instruments. This is because, traditionally, when people sang in the fields or at home, they were doing some other job at the same time. Sarah says that singing has always been important to South African families and communities. It is a way to celebrate happy times, but also a way to get through sad times and get support from others.“ (Your Turn 4: 48)

Hier wird Gesang als kulturelles Merkmal und als wichtige Ausdrucksform präsentiert. Der Austauschschüler hat in seinem Alltag bemerkt, dass viel gesungen wird und die Menschen in seinem Umfeld gefragt, was es damit auf sich hat. So wird auch der Umgang mit ‚fremden‘ Kulturen positiv dargestellt. Außerdem wird Singen und Musikalität gerade AfrikanerInnen oder ‚Schwarzen‘ oft als ‚inhärente‘ Eigenschaft zugeschrieben und als Grundlage exotistischer Aussagen herangezogen. Eine solche Darstellungsweise wird hier nicht nur vermieden sondern auch widerlegt, indem die kulturelle Bedeutung des Singens hervorgehoben wird. Diese wird zwar etwas überbetont, denn auch wenn Gesang zum südafrikanischen Alltag gehört, wird nicht unbedingt von allen und „all the time“ (ebd) gesungen, wie es in dem Text behauptet wird. Dennoch kann man diese Darstellung insofern als gelungen beurteilen, als ein kulturelles Merkmal positiv dargestellt aber gleichzeitig exotistischen Vorstellungen entgegengewirkt wird, und die ‚Fremden‘ selbst zu ihrem Verhalten befragt werden und darüber Auskunft geben. Problematisch erscheint allerdings, dass in dem Buch kein anderer Kontext zu Südafrika hergestellt wird. Die von Apartheid geprägte Vergangenheit sowie die ethnische und kulturelle Vielfalt

des Landes bleiben unerwähnt und es entsteht beinahe der Eindruck, Südafrika würde von einer homogenen ‚sangesfreudigen‘ Bevölkerung bewohnt.

Die kulturellen Unterschiede zwischen ‚eigenen‘ und ‚fremden‘ Verhaltensweisen werden etwa auch in *You & Me 4* in der Kurzgeschichte „The All-American Slurp“ (44ff.) angesprochen. Hier stehen vor allem Tischmanieren im Mittelpunkt der Erzählung einer jungen Chinesin, die mit ihrer Familie in die USA immigriert ist und sich an die erste Essenseinladung bei Nachbarn sowie einen Restaurantbesuch zurückerinnert. Die chinesische Familie ist mit in Amerika gültigen Verhaltensregeln nicht vertraut, und isst beispielsweise Suppe auf die ‚chinesische Art‘: „The correct Chinese way to eat soup is to slurp. This makes the soup cooler so that you don't burn your lips. It also shows that you like the soup. We showed that we liked the soup a lot“ (You & Me 4: 45). Die Erzählerin beschreibt auf humorvolle Weise, wie peinlich solche Vorkommnisse für sie waren, am Ende der Geschichte bemerkt sie aber, wie ihre amerikanische Freundin einen Milkshake schlürft und sich deren Familie beim chinesischen Essen mit ihrer eigenen Familie ebenso unsicher verhält wie es in der umgekehrten Situation der Fall war: „Then I understood. The Gleasons did not know how to eat Chinese food, and they were just doing the best they could“ (ebd). Die Geschichte zeigt, dass Umgangsformen kulturell unterschiedlich sein können und stellt beide Familien als aufgeschlossen gegenüber den jeweils ‚Fremden‘ und ihren ungewohnten Verhaltensweisen dar. Außerdem bemühen sich beide Seiten, sich auf das ihnen Unbekannte einzulassen.

Auch in *More 4* werden Umgangsformen in unterschiedlichen Kulturräumen vorgestellt, wobei man sich hier vor allem auf den Vergleich von Gesten und Körpersprache konzentriert. So heißt es hier zum Beispiel: „In the Middle and Far East, it is not polite to point with your index finger. You should point with an open hand (or your thumb in Indonesia), never with your index finger“ (More 4: 70). An anderer Stelle wird darauf hingewiesen, wie vermeintlich universelle Gesten schon in gar nicht so weit entfernten Regionen das Gegenteil von dem bedeuten können, was man sagen möchte: „Do you think nodding your head up and down means ‚yes‘ all over the world? You might be surprised if you go to Greece or Bulgaria. In those countries, nodding

means 'No'!“ (More 4: 71). Besonders positiv ist hier anzumerken, dass nicht nur durch die Vermittlung relativ unverfänglicher kultureller Verschiedenheiten versucht wird, die interkulturelle Sensibilität der SchülerInnen zu fördern, sondern auch durch Fragen, die im Anschluss an den Text zur Diskussion gestellt werden, eigene Erfahrungen mit Menschen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds thematisiert werden:

“Which countries have you been to?
How many people from different cultures have you met?
What things are the same in other cultures as in your own? (Food, family life, school life, sports, ...).
What things are different?“ (More 4: 71)

Die SchülerInnen werden also dazu aufgefordert, eigene Erlebnisse zu reflektieren und neben kulturellen Unterschieden auch über Gemeinsamkeiten nachzudenken. Das ist insofern bemerkenswert, als in den analysierten Büchern insgesamt sehr selten auf gemeinsame Aspekte unterschiedlicher kultureller Gruppen Bezug genommen wird. An einzelnen Stellen werden zwar Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten angedeutet, diese werden aber selten weiter hinterfragt. So heißt es zum Beispiel in *Smart 4* in Zusammenhang mit chinesischen Neujahrsfeiern in New York: „As with other New Year traditions, activities at Chinese New Year are also a symbol of new beginnings“ (More 4: 14). Diesen Aspekt der Gemeinsamkeiten mit anderen Neujahrsbräuchen könnte man eventuell auch hier über Arbeitsaufgaben noch stärker herausarbeiten, um eine rein auf exotisch erscheinende Aspekte ‚Fremder‘ abzielende Darstellung zu vermeiden.

Während bei Vergleichen als kulturell verstandener Unterschiede Werturteile weitgehend vermieden werden, dienen soziale Umstände in anderen Teilen der Welt mitunter einer offensichtlichen Aufwertung der ‚eigenen‘ Lebenswelt. Besonders deutlich ist dies am Beispiel der direkten Gegenüberstellung von Jobs für Jugendliche in Europa und Kinderarbeit in ‚anderen Ländern‘ in *Smart 3* (76). Hier werden einige in Großbritannien gültige gesetzliche Bestimmungen für nebenbei arbeitende minderjährige SchülerInnen aufgelistet und im Zusammenhang damit zu Vergleichen mit der Gesetzeslage in Österreich angeregt. Auf der unteren Hälfte der Seite werden demgegenüber ohne Bezug auf ein bestimmtes Land Fakten zur Kinderarbeit „all over the world“ präsentiert, zu denen Suggestivfragen

beantwortet werden sollen: „Read the facts on ‘child labour’. Which do you find the most terrible?“ (ebd). Hier wird ein Gegensatz zwischen Europa und der ‚Dritten Welt‘ erzeugt, wobei letzterer Begriff vermieden und durch Phrasen wie „all over the world“ oder „many countries“ ersetzt wird, das durch den Inhalt vermittelte Konzept aber das gleiche bleibt. Die Bildsprache unterstützt in diesem Fall die Aussage der Texte. Auf dem ersten zu erkennen ist ein etwa 14- bis 15-jähriger Junge, der an einer Supermarktkasse sitzt und Lebensmittel einscannet. Man sieht ihn von schräg hinten auf einem gemütlichen Drehstuhl sitzen und sein Gesichtsausdruck ist nicht deutlich zu erkennen, er wirkt aber eher auf seine Aufgabe konzentriert als in irgendeiner Form unzufrieden. Auf dem Bild darunter, das Kinderarbeit in den im Text nicht näher definierten außereuropäischen Ländern illustrieren soll, ist ein höchstens 10-jähriges Mädchen zu sehen, das einen Korb voller Steine auf dem Kopf trägt. Ihre Hände sind nach oben ausgestreckt, sodass sie knapp den oberen Rand des Korbes erreicht. Sie schaut nicht direkt ins Bild sondern nach rechts unten und wirkt angestrengt. Aufgrund der Kleidung des Mädchens und einer im Hintergrund zu erkennenden Frau in einem Sari ist anzunehmen, dass das Bild in Südostasien aufgenommen wurde. Durch die Gegenüberstellung der Darstellung ‚europäischer‘ Jugendschutzbestimmungen mit der Ausbeutung von Kindern in ‚außereuropäischen‘ Ländern entsteht hier ein negativer Eindruck von ‚Entwicklungsländern‘.

5.3. Rassismus, Stereotype, Vorurteile

Als rassistisch könnte man Darstellungen ‚Fremder‘ dann bezeichnen, wenn sie aufgrund bestimmter Merkmale eine Gruppe von Menschen als inhärent ‚anders‘ konstruieren und ihr auf dieser Basis negative Eigenschaften zuschreiben, die außerdem der Marginalisierung oder Subordination dieser Gruppe dienen. Einer solchen Definition folgend kommt man zu dem Ergebnis, dass in keinem der Bücher rassistische Repräsentationen zu finden sind. Trotzdem finden sich Darstellungen, die ‚Fremde‘ homogenisieren oder gewisse Gruppen negativ erscheinen lassen und Vorurteile fördern.

Auffällig ist in vielen Büchern auch ein unsensibler Sprachgebrauch. So wird der Terminus ‚tribe‘, der die Konnotationen des deutschen ‚Stamm‘ teilt, in zahlreichen Texten in unterschiedlichen Schulbüchern verwendet, wenn von Native Americans oder AfrikanerInnen (vgl. z. B. *English to go* 4: 82, *Smart* 4: 74, *Red Line* 4: 66, *Friends* 3: 105ff., *More* 3: 22, *You & Me* 4: 37) gesprochen wird. Sowohl im Deutschen als auch im Englischen ist der Begriff aber aufgrund seiner historischen Verwendung in der Kolonialzeit und der durch ihn evozierten Assoziationen von ‚Primitivität‘ problematisch. Auch wenn manche Gruppen die Bezeichnung zur Selbstbeschreibung verwenden, wird sie von anderen als abwertend interpretiert und sollte daher nicht unhinterfragt verwendet werden.

Ähnliches gilt für den Begriff ‚Indian‘, der in wissenschaftlichen und weitgehend auch in öffentlichen Diskursen durch ‚Native American‘ ersetzt wurde. In den Schulbüchern fällt dabei auf, dass oft zwar der Begriff ‚Native American‘ präferiert wird, aber ‚Indian‘ in den Texten immer wieder als Synonym dazu verwendet wird, so zum Beispiel in *More* 3 (20ff.) oder *You & Me* 4 (34ff.). Hier ist zu bemerken, dass keiner der beiden Begriffe eine Eigenbezeichnung darstellt, und obwohl der Terminus ‚Native American‘ als politisch korrekte Bezeichnung gilt, nennen sich viele Native Americans selbst weiterhin ‚Indian‘ oder ‚American Indian‘ (Berry 2012: o. S.). Dazu kommt, dass es vielfach überflüssig ist, diese Begriffe überhaupt zu verwenden, da sie oft in Kontexten verwendet werden, in denen von einer bestimmten Gruppe, wie etwa den Cherokee oder Cree, gesprochen wird. Da es, entgegen der oft aus eurozentrischer Sicht angenommenen Homogenität, große Unterschiede zwischen diesen zahlreichen Gruppen gibt, und Eigenbezeichnungen grundsätzlich bevorzugt verwendet werden sollten, ist es anzuraten, sich auf spezifische Gruppen zu beziehen, wo dies möglich ist. Außer im Kontext von Kolonisierung oder Rassismus, kann es kaum Zusammenhänge geben, in denen allgemein von Native Americans gesprochen werden muss. An einigen der analysierten Bücher ist allerdings zu kritisieren, dass sie in Situationen die pauschalen Begriffe ‚Native Americans‘ oder ‚Indians‘ benutzen, in denen nur einzelne Gruppen gemeint sind. So gibt etwa *New Highlight* 4 folgende Einleitung zu „A Native American Story“ (112): „Telling stories is an important tradition for Native Americans.

Their stories are often about animals. Here's a popular Native American story from Washington" (ebd). Obwohl die Bemühung, Geschichten und Märchen aus anderen Kulturräumen in Schulbüchern zu inkludieren durchaus positiv zu erwähnen ist, fällt hier die Homogenisierung von Native Americans auf. Die Aussage impliziert, dass alle Native Americans gemeinsame Traditionen haben und ihre Geschichten von Tieren handeln. Tatsächlich handelt es sich bei der Erzählung um ein Märchen mit einer eindeutigen Moral, in dem Tiere sprechen und menschliche Eigenschaften annehmen, also um eine Textform, die in europäischen Kontexten als Fabel klassifiziert würde. Diese Gemeinsamkeit wird aber nicht thematisiert, sondern eher suggeriert, es handle sich um eine für Native Americans ‚typische‘ Geschichte. Die Feststellung, dass diese in Washington erzählt wird, ist eurozentrisch, indem als Ursprung der Fabel ein amerikanischer Bundesstaat benannt wird, und nicht die spezifische indigene Gruppe, von der diese Geschichte stammt. Ähnliche homogenisierende Aussagen sind in *You & Me 4* unter „A trip to Indian heaven“ (34) zu finden: „Indian stories were a way of teaching young people about life. The following story taught young Indians about the use of a root as medicine. They learnt too that love is the greatest force on earth. Read the text“ (ebd). Auch hier bleiben die UrheberInnen der Erzählung unbenannt, und es werden verallgemeinernde Aussagen über ‚Indians‘ und die Funktionen ihrer Mythen gemacht. Ein weiteres signifikantes Beispiel für unreflektierten Sprachgebrauch findet sich in *More 4*, wo die asiatischen Communities in der kanadischen Stadt Vancouver unter dem pejorativen Titel „Hongcouver“ (127) Erwähnung finden.

Im Text wird der Begriff folgendermaßen erklärt:

„The Chinese community in Vancouver is very large indeed – Mandarin Chinese is spoken as the first language in about 30% of the homes in Vancouver. There has been a Chinese community in British Columbia for a very long time, but it grew a great deal when many people came from Hong Kong (in the 1980s). The Chinese community is now so large that many people call the city ‚Hongcouver‘.“
(More 4: 127)

Dass mit „many people“ hier nicht die chinesischen ImmigrantInnen selbst gemeint sind, ist deutlich. Der Begriff „Hongcouver“ ist eine Bezeichnung die

inzwischen kaum noch verwendet wird, aber vor einigen Jahren vor allem von jenen Angehörigen der kanadischen Mehrheitsgesellschaft geprägt und genutzt wurde, die der Zuwanderung aus Asien kritisch gegenüberstanden:

„Remember 'Hongcouver?' You don't hear that word much anymore in the polite society of Vancouver [...].

But a decade or so ago you could hear the term 'Hongcouver' everywhere. It was an era's impolitic catch-phrase for the xenophobia and palpable occidental unease in Vancouver at the prospect of a profound upheaval in society.“ (Vancouver Sun 2007)

Den Begriff also in einem aktuellen Schulbuch zu verwenden, obwohl er in Kanada selbst seit Jahren nicht mehr gebräuchlich ist und als abwertend eingestuft wird, deutet zumindest darauf hin, dass sich die SchulbuchautorInnen nicht sehr intensiv mit den Inhalten auseinandergesetzt haben, die sie hier vermitteln. In dem Text stellen sie im Anschluss die Behauptung auf, ChinesInnen seien „not the only non-white community in Vancouver“ (More 4: 127), wobei diese Abgrenzung von ‚weißen‘ und ‚nicht-weißen‘ Bevölkerungsgruppen nicht näher erklärt wird, und weisen insbesondere auf InderInnen, VietnamesInnen und KoreanerInnen hin. Zwar ist erkennbar, dass der Text eigentlich dem Zweck dienen soll, ‚ethnische‘ Vielfalt darzustellen, doch indem fremdenfeindliche Begriffe unreflektiert verwendet und die BewohnerInnen Vancouvers nach Hautfarben klassifiziert werden, werden Vorurteile nicht abgebaut sondern eher noch vertieft. Das kann man auch von den stereotypen Vorstellungen behaupten, die häufig vor allem durch bildliche Repräsentationen von ‚Fremden‘ hervorgerufen oder bestärkt werden. So beginnt zum Beispiel die Unit zum Thema „Native Americans“ (32) in *You & Me 4* mit einem so genannten „Picture dictionary“, bei dem insgesamt sechs Zeichnungen über die ganze Seite verteilt sind, neben denen englische Vokabeln stehen, deren Bedeutung sich durch das Betrachten der Bilder erschließen soll. Auf der ersten Abbildung sind drei Reiter in blauen Uniformen zu sehen, deren dynamische Bewegung durch Staubwolken hinter ihnen signalisiert wird, und die Schwerter und Pistolen hoch halten. Ihre Gesichter sind, obwohl es sich um farbige Zeichnungen handelt, nicht rosa sondern tatsächlich weiß. Die beiden Begriffe, die sie illustrieren sollen lauten dann auch „cavalry“ und

„paleface“ (ebd). Zwei weitere Bilder zeigen einen „wagon“ und einen „buffalo“ (ebd), und auf drei der Abbildungen sind Native Americans dargestellt, von denen die betreffende Unit zu handeln verspricht. In der Mitte der Seite befindet sich ein „Indian chief“, dessen übertriebene Kopfhaltung, auch in Verbindung mit seinen geschlossenen Augen, schon eher ‚Hohnäsigkeit‘ als ein ‚stolz erhobenes Haupt‘ suggeriert. Er trägt mehrere Halsketten, einen aufwändigen Federschmuck auf dem Kopf, Mokassins an den Füßen und hält mit beiden Händen eine große Pfeife vor der Brust. Der außerdem abgebildete „warrior“ mit „arrow“ kniet auf dem Boden und spannt seinen Bogen. Er trägt nur zwei einzelne Federn auf dem Kopf, und da sein Oberkörper unbekleidet ist, ist neben seiner Gesichtsbemalung deutlich die Bemalung seiner Schultern und Oberarme zu erkennen. Ähnliche, vermutlich als ‚kriegerisch‘ zu interpretierende, Bemalungen weisen die beiden in der letzten Abbildung zu sehenden Männer auf, von denen einer auf dem Rücken liegt und der andere, nur mit einem Lendenschurz bekleidete Mann, neben ihm auf dem Boden kniet, mit einer Hand eine Haarsträhne festhält während er mit einem Messer in der anderen Hand die Kopfhaut seines Opfers entfernt. Von der Stirn des am Boden liegenden Mannes rinnt Blut und das Vokabel, das den SchülerInnen hier vermittelt werden soll, lautet wenig überraschend: „to scalp“ (ebd). Obwohl in dem Kapitel später auch positive Aspekte in der Repräsentation von Native Americans zu erkennen sind, die Stereotype zu durchbrechen und multiperspektivische Geschichtsdarstellungen anzubieten versuchen, steht diese extrem stereotype bildliche Darstellung von ‚Indianern‘ und ‚Bleichgesichtern‘ ganz am Anfang der Unit und forciert so jene Vorurteile, die im Anschluss daran zum Teil kritisiert werden. Der Einstieg in die Thematik beginnt für die SchülerInnen mit diesem „Picture dictionary“.

Stereotype bildliche Darstellungen finden sich häufig, aber nicht ausschließlich, im Zusammenhang mit Darstellungen von Native Americans mit Körperbemalung und Federschmuck, so beispielsweise auch in *Red Line 4* (11), wo im Text sogar noch darauf hingewiesen wird, dass es sich hier nicht um ein ‚repräsentatives‘ Bild handelt: „But Native Americans don’t always wear traditional clothes like the ones in the photo!“ (ebd). Obwohl in allen Büchern rassistische Darstellungen vermieden werden, sind vielfach

stereotype Bilder, unreflektierter Sprachgebrauch und Homogenisierungen zu erkennen.

5.4. Traditionalität und Naturverbundenheit

Obwohl in den Büchern keine evolutionistischen Darstellungen im eigentlichen Sinne gefunden wurden, die ‚Fremde‘ auf niedrigeren Entwicklungsstufen einer angenommenen einheitlichen Menschheitsgeschichte ansiedeln, gibt es doch implizit Hinweise auf eine solche Sichtweise. Dies gilt besonders hinsichtlich wirtschaftlicher Faktoren, anhand derer eine Einordnung in ‚entwickelte‘ Länder und ‚Entwicklungsländer‘ vorgenommen wird, wobei diese Begriffe häufig als ‚politisch korrektere‘ Varianten der ehemals verbreiteten Bezeichnungen ‚Erste‘ bzw. ‚Dritte Welt‘ verstanden werden. Die Annahme der Entwicklung geht aber von dem evolutionistischen Vorverständnis aus, dass sich alle menschlichen Gruppen früher oder später in die Richtung westlicher Industrienationen ‚entwickeln‘ würden. Einige Beispiele für die in den analysierten Schulbüchern gefundenen impliziten oder expliziten Bezugnahmen auf ‚Entwicklungsländer‘ werden in Kapitel 5.5. erläutert. Daneben finden sich häufig Zuschreibungen der Traditionalität an ‚nicht-westliche‘ Gruppen, die zwar nicht explizit ‚modernen‘ Gesellschaften gegenübergestellt werden, doch wird so ein Kontrast durch die Betonung des ‚Traditionellen‘ implizit gefördert. Außerdem wird die Naturverbundenheit mancher Gesellschaften hervorgehoben, wobei aber nicht immer ein Gegensatz zwischen Natur und Kultur angenommen wird. Insbesondere in Zusammenhang mit Native Americans und australischen Aborigines fällt auf, dass immer wieder ein Verlust der traditionellen Lebensweise bedauert wird. So wird beispielsweise in *You & Me 4* unter der Überschrift „Native Americans Today“ (37) davon gesprochen, dass Traditionen kaum noch aufrecht erhalten werden können, aber viele junge Menschen wieder ein Interesse an den Bräuchen ihrer VorfahrInnen zeigen:

„Native Americans today find it very difficult to keep their traditional way of life. Take a typical Cherokee reservation, for example. For years, the younger people have learned English at school. So many of

them have forgotten their own language and do not know about their traditions any more.

On the other hand, there is a renewed interest in traditional ways. Thousands of young Native Americans are trying to bring back the old traditions. They practise some of the old rituals, like going into the wilderness for a time or taking part in sundances.“ (You & Me 4: 37)

Diese Darstellung ist einerseits deshalb problematisch, weil eine Homogenisierung von Native Americans stattfindet. Zwar wird der Versuch unternommen, im zweiten Satz dieses Ausschnitts auf die Cherokee Bezug zu nehmen, doch wird schon davor darauf hingewiesen, dass Native Americans im allgemeinen Probleme haben, ihren traditionellen Lebensstil aufrecht zu erhalten. Auch der Hinweis auf die Versuche, alte Traditionen wieder aufleben zu lassen ist irreführend. Hier wird eindeutig von einem statischen Kulturbegriff ausgegangen, indem impliziert wird, dass die Traditionen nur aufgrund der Kolonisierung in Vergessenheit geraten sind, da an Schulen Englisch gelehrt wird und junge Menschen aus den Reservaten in Städte ziehen, wie im Text zuvor erwähnt wird. Dem ist entgegenzuhalten, dass alle Kulturen dynamisch sind und sich durch unterschiedliche Einflüsse ständig verändern, sodass es nicht möglich ist einen idealisierten ‚authentischen‘ Zustand wiederherzustellen. Dass es für das Selbstbewusstsein der Mitglieder marginalisierter Gruppen wichtig sein kann, beispielsweise Rituale wieder zu praktizieren, steht außer Frage. Doch muss darauf geachtet werden, die nicht zuletzt durch Rassismus und die mangelnde Chancengleichheit verursachten Probleme vieler Native Americans aus ‚westlicher‘ Perspektive auf einen Verfall kultureller Traditionen zurückzuführen. Durch den Text wird allerdings der Eindruck vermittelt, die positive Zukunftsperspektive junger Native Americans bestünde darin, zu alten Traditionen bzw. vergessenen ‚Wurzeln‘ zurückzukehren. Bereits auf der vorhergehenden Seite des Buches wird in einem Text der Verlust ‚traditioneller‘ kultureller Praktiken aus der Perspektive einer jungen Navajo thematisiert. Unter „I am a Navajo“ (You & Me 4: 36) beschreibt sie, sich nicht ‚typisch‘ zu kleiden und nichts über die religiösen Vorstellungen ihrer VorfahrInnen zu wissen:

„I’m a Navajo, but I don’t act like a Navajo. A Navajo is a person who wears a lot of necklaces and belts and pins which were made by Navajo silversmiths. [...] My grandmom was taught how to pray in

Navajo ways when she was just a little girl. But I was taught how to pray in white ways. Now I have to take Navajo history in class, to learn all my old people's ways, the traditional ways, the Navajo ways. [...] I have respect for my people and the traditional ways. I am a Navajo."
(You & Me 4: 36)

Dieser Text wirft die Frage auf, wodurch sich die Zugehörigkeit zu einer Gruppe definiert. Die Erzählerin weist einerseits darauf hin, dass sie sich nicht wie eine ‚typische‘ Navajo verhält, bezeichnet sich aber mehrfach selbst als solche, was darauf hinweisen könnte, dass Abstammung als entscheidendes Kriterium für diese Identifikation gesehen wird. Die Absicht des Texts scheint aber einerseits darin zu bestehen, LeserInnen zu vermitteln, dass jemand Navajo sein kann, auch wenn er/sie nicht so aussieht und sich verhält, wie es sich Außenstehende vielleicht vorstellen würden. Insofern ist ein Ansatz zur Kritik an Stereotypen erkennbar. Andererseits wird der Verlust ‚traditionellen‘ Wissens als Folge der von „white ways“ geprägten Erziehung kritisiert. In den Fragen, die im Anschluss an den Text zur Diskussion gestellt werden, wird vor allem das eigene Verhältnis der SchülerInnen zu ‚Traditionen‘ hinterfragt:

„Why do you think the girl doesn't dress like a traditional Navajo?
Do you sometimes wear traditional clothes?
Why do people you know wear traditional clothes?
Do you sometimes follow traditions? Give examples.
Are you sometimes against traditions? Give examples."
(You & Me 4: 36)

Mit diesen Fragen wird versucht, einen Zusammenhang mit der Lebenswelt der SchülerInnen herzustellen, und sie machen deutlich, dass die Aufgabe oder Weiterführung von ‚Traditionen‘ auch in der ‚eigenen‘ kulturellen Gruppe stattfindet. Da auf der nächsten Seite allerdings wieder eine ‚Korruption‘ traditioneller Lebensweisen von Native Americans bedauert wird, erscheint der Verlust kultureller ‚Traditionen‘ als wesentliches Problem heute lebender Native Americans.

Im selben Buch wird auch in Zusammenhang mit australischen Aborigines ein so verstandener ‚Kulturverlust‘ beklagt:

„Everything changed in 1788, when the British took all the land for the English Crown. When white men wanted the Aborigines' land, they drove them off it. Aborigines were often hunted and killed by the white men, and lots of their children were taken away and given to white

families as servants. Aborigines often felt they had lost their culture and many of them became alcoholics.“ (You & Me 4: 14)

Hier wird zwar zunächst darauf hingewiesen, dass den Aborigines im Zuge ihrer Kolonisierung ihr Land und vielfach ihr Leben bzw. ihre Kinder genommen wurden, doch dass Probleme mit Alkoholismus auftraten wird dem Verlust ihrer ‚Kultur‘ zugerechnet. Im nächsten Absatz wird dann davon gesprochen, dass die australische Regierung ab den 1970er Jahren die Bildungsmöglichkeiten und die Gesundheitsversorgung für Aborigines verbesserte, damit wird aber der Blick auf die Wiedergutmachungsversuche gelenkt, und weniger darauf, dass Aborigines um diese späte Anerkennung kämpfen mussten. Dennoch ist positiv anzumerken, dass hier nicht versucht wird, die Unterdrückung und Marginalisierung der Aborigines in der australischen Geschichte zu verharmlosen, und auch deutlich gemacht wird, dass noch immer Probleme bestehen.

Während die Aborigines in diesem Text einerseits als Opfer des ‚weißen Mannes‘ erscheinen, werden sie andererseits in Hinblick auf ihre Beziehung zur Natur charakterisiert: „They lived in small family groups, hunting and trying to find things to eat. But they were always very careful to protect nature. When they took some honey from a bee’s nest, for example, or fruit from a tree, they never took all of it“ (ebd). Auf diese Naturverbundenheit wird später noch einmal hingewiesen, doch wird eine Darstellung als ‚Naturvolk‘ vermieden, indem man hinzufügt, dass die Aborigines auch aus ‚westlicher‘ Perspektive wertvolle kulturelle Leistungen erbringen:

„There is a lot we could learn from the Aborigines. They have always lived in harmony with nature and they have always had a rich culture. Nowadays, there are paintings by Aboriginal artists in museums in Australia, North America and Europe.“ (You & Me 4: 14)

Die Aussage, dass ‚wir‘ viel von Aborigines lernen könnten bezieht sich eindeutig auf die ‚harmonische‘ Beziehung zur Natur, während umgekehrt das kulturelle Schaffen der Aborigines danach bewertet wird, dass es in Museen in der ‚westlichen‘ Welt ausgestellt wird. Trotz des offensichtlichen Bemühens der SchulbuchautorInnen, eine marginalisierte Gruppe positiv darzustellen, wird die eurozentrische Perspektive auf ‚Fremde‘ nicht überwunden und aufgrund der Homogenisierung ‚der‘ Aborigines und der

Betonung ihres Lebens ‚im Einklang mit der Natur‘ könnte man diese Repräsentation als exotisierend betrachten. Auch in „Native Americans Today“ (37) wird die Naturnähe der indigenen Bevölkerungsgruppen betont. Mit dem Hinweis, dass Native Americans statistisch gesehen stark von Armut betroffen sind, deren Gründe unerwähnt bleiben, wird beschrieben, dass einige Reservate ihren finanziellen Problemen durch Casinos oder die Lagerung von Giftmüll beizukommen versuchen:

„Some tribes also make money by allowing companies to dump dangerous waste on their land. This is, of course, very much against what Native Americans used to believe in because they had always tried to live in harmony with the land.“ (You & Me 4: 37)

Auch Native Americans erscheinen hier also als homogene und im Einklang mit der Natur lebende Gruppe. Ähnliche Beispiele finden sich auch in anderen Büchern, so erscheint beispielsweise in *Smart 4* ein Beschwerdebrief eines Hualapai zum geplanten Bau des ‚Skywalk‘ über dem Grand Canyon, in dem der Mann die Umweltverschmutzung und die Beeinträchtigung eines heiligen Ortes beklagt. In *More 4* wird in einem Reisebericht aus Australien von den Jagdkenntnissen der Aborigine berichtet und das Vergessen dieses traditionellen Wissens bedauert: „[The guide] told us that most Aborigines live in or near cities now and that a lot of them have forgotten how to hunt“ (More 4: 60).

Mitunter dient die betonte Zuschreibung von ‚Traditionalität‘ an ‚Fremde‘ aber auch der Vermittlung negativer Eigenschaften. So wird beispielsweise in *You & Me 3*, einem Buch das insgesamt kaum interkulturell relevante Themen behandelt, unter dem Titel „Marriage between children“ (60) die Praxis der ‚Zwangsverheiratung‘ von Minderjährigen im südindischen Rajasthan thematisiert. Auf einem Foto, das beinahe die Hälfte der Seite einnimmt, ist ein festlich gekleidetes, etwa dreizehnjähriges Mädchen zu sehen, das traurig in die Kamera schaut. Der Text beschreibt zunächst einen konkreten Fall eines zehnjährigen Jungen, der mit einem sechzehn Monate alten Kleinkind verheiratet wurde und macht dann allgemeine Aussagen über die in dieser indischen Provinz jährlich stattfindenden „thousands of child marriages“ (You & Me 3: 60). Hier wird durch die quantifizierende Angabe „thousands“ Ungenauigkeit erzeugt. Dann wird eine Sozialarbeiterin zitiert, die aussagt,

finanzielle Erwägungen seien die Hauptgründe für die Verheiratung von Kindern, da die Mitgift für ein jüngeres Mädchen geringer ausfalle. Neben der Andeutung einer gewissen ‚Geldgier‘ der Eltern im Text wird aber letztlich auch ein starres Festhalten an Traditionen für die ‚Kinderhochzeiten‘ verantwortlich gemacht: „[I]t’ll be difficult to change the system. [...] It has been like that for ages and most people in Rajasthan don’t want to change it“ (ebd).

Hier wird also nicht der Verlust von Traditionen bedauert, sondern eine Weigerung, mit Traditionen zu brechen, als Rückständigkeit interpretiert. Die häufigen Zuschreibungen von Aspekten der Traditionalität und Naturverbundenheit an ‚Fremde‘ sind also in mehreren der analysierten Bücher erkennbar, auch wenn die Darstellungen nicht eindeutig als evolutionistisch oder exotisierend verstanden werden können.

5.5. Die Armut in ‚Entwicklungsländern‘

Obwohl Begriffe wie ‚Third World‘ in den analysierten Schulbüchern nicht auftauchen, wird implizit oft auf die Armut in ‚anderen‘ Teilen der Welt hingewiesen. Dies ist dann problematisch, wenn die globalen Zusammenhänge und Gründe für die ökonomisch schwächere Situation mancher Staaten bzw. ihrer BewohnerInnen falsch dargestellt oder ganz verschwiegen werden. Von ‚Entwicklungsländern‘, also „developing countries“ (vgl. z. B. *More* 4: 45, *You & Me* 4: 58) wird aber mitunter gesprochen, was angesichts der allgemeinen diskursiven Verbreitung dieser Begriffe wenig überraschend erscheint. Allerdings implizieren diese Termini einerseits Gemeinsamkeiten zwischen sehr verschiedenen Ländern in den unterschiedlichsten Teilen der Welt und andererseits unterstellen sie die Natürlichkeit oder Unumgänglichkeit einer Entwicklung hin zur Industrialisierung nach dem Vorbild der ‚entwickelten‘, ‚westlichen‘ Länder. Ein Themengebiet in dessen Zusammenhang in den im Rahmen dieser Analyse Schulbüchern die Armut in ‚Entwicklungsländern‘ angesprochen wird ist Kinderarbeit. Diese wird in *Smart* 3 (78) und *Red Line* 3 (62) unter dem plakativen Titel „Cheap children“ aufbereitet, denn da diese beiden Schulbuchreihen vom selben Herausgeber stammen, sind einige der

enthaltenen Texte nahezu identisch. Im Mittelpunkt dieses in zwei etwas unterschiedlichen Versionen abgedruckten Texts steht Sindhu, ein 12-jähriges Mädchen, das in einer Streichholzfabrik in Tamil Nadu arbeitet:

„Sindhu is just one of millions of children in India who have to work. She has four younger brothers and sisters.

„My father had a bad accident and now he can't work. So I must earn some money. I come here every day with my mother,' she explains. The children have to work in a room without windows for 13 hours every day. Sindhu earns 30 rupees a day. That's about 50 cents. With the money she has to buy food for all the family. 'My fingers hurt and I feel very tired, but we need the money,' she tells our reporter as she puts the sticks into hot sulphur.

The smell of sulphur in the air is very strong.“ (Smart 3: 78)

Zunächst fällt hier auf, dass die Gründe dafür, dass Sindhu arbeiten muss, explizit und implizit in ihrer familiären Situation verortet werden. Der schwere Unfall des Vaters wird genannt, und durch eine Präsupposition wird der Kinderreichtum der Familie auch als ausschlaggebend gesehen. Obwohl der zweite Satz nicht durch eine Konjunktion auf den ersten verweist, ist deutlich, dass Sindhu unter anderem deshalb arbeiten muss, *weil* sie vier jüngere Geschwister hat. Später wird im Text auch explizit darauf hingewiesen, dass sie mit dem verdienten Geld ihre Familie ernähren muss. In *Smart 3* wird im Text auch ein Junge erwähnt, der zur Arbeit in der Fabrik gezwungen ist, weil seine Großmutter Schulden beim Besitzer zu begleichen hat. Diese Darstellung der Situation arbeitender Kinder als persönliches, individuelles Schicksal ist problematisch, weil durch den ersten Satz, in dem es heißt Sindhu sei nur eines von Millionen arbeitender Kinder der Eindruck entsteht, es handle sich um ein repräsentatives Beispiel. Dadurch erscheint Kinderarbeit als familiär bedingt, außerdem wird den Fabriksbesitzern die Schuld für diese Problematik gegeben:

„Suddenly the owner of the factory comes in and tells our reporter to leave.

This is just one of many factories in this part of India where children under 14 work. They should not be here. They should be in school. All the owners know this but children are cheap, much cheaper than their parents.“ (Smart 3: 78)

Selbstverständlich liegt ein großer Teil der Verantwortung für diese Ausbeutung Minderjähriger bei den Betreibern solcher Fabriken, doch den Eindruck zu erwecken, die Habgier einzelner indischer Unternehmer sei die

Hauptursache für Kinderarbeit verkürzt die Tatsachen. Dass der Fall der Streichholzfabrik als repräsentativ zu sehen ist, wird am Ende des Texts noch betont:

„India is not the only country in the world where things like this still happen. More than 200 million children in the world do child labour. Many people are trying hard to stop this. The number of children who do dangerous work has fallen and life for millions of children is better now than it was ten years ago. But it will take many years before they can say that there is no more child labour in the world.“ (Smart 3: 78)

Da Streichhölzer, die in Südindien durch Kinderarbeit produziert werden zumeist nicht für den Export in Industrienationen bestimmt sind (vgl. Earthlink 2011), ist es in diesem speziellen Fall schwierig, einen direkten globalen Zusammenhang zu sehen, wenngleich die Armut von der die Familien betroffen sind durchaus eine Folge kolonialer und neo-kolonialer Ausbeutung darstellt. Doch von diesem Beispiel ausgehend wird auf Kinderarbeit in der ganzen Welt übergeleitet, die ‚viele Menschen‘, womit vermutlich soziale Organisationen gemeint sind, zu bekämpfen versuchen. Ein großer Teil jener Millionen Kinder, die weltweit arbeiten, sind aber an der Produktion von Gütern für ‚westliche‘ Märkte beteiligt. Würde man statt der Streichholzfabrik etwa die Textilindustrie oder Kakaoplantagen als Beispiel anführen, wäre es einfacher, den SchülerInnen zu zeigen, dass sie selbst von Kinderarbeit profitieren, indem ihnen dadurch preisgünstig Turnschuhe und Schokoriegel zur Verfügung stehen. Durch die Art und Weise, wie in diesen Texten aber Kinderarbeit thematisiert wird, entsteht der Eindruck, diese sei ein Problem von ‚Entwicklungsländern‘, das mit ‚uns‘ nicht wirklich etwas zu tun habe. Der Hinweis, Indien sei nur eines von mehreren Ländern wo solche Dinge noch, „still“, geschehen, suggeriert außerdem Rückständigkeit, da Kinderarbeit in Europa nicht mehr zugelassen ist. Die Version des Texts in *Red Line 3* unterscheidet sich von der Darstellung in *Smart 3* hauptsächlich darin, dass ein ‚Happy End‘ für Sindhu angedeutet wird. Da ihr Vater sich auf dem Weg der Besserung befindet und bald zur Arbeit zurückkehren wird, hofft Sindhu, ihre Ausbildung im nächsten Schuljahr fortsetzen zu können (62).

In *Your Turn 3* wird Kinderarbeit in Zusammenhang mit so genannten „Sweatshops“ thematisiert. Hier beschreibt ein Artikel mit dem Titel „From

sweatshop to clothes shop“ (76) eine Fernsehsendung, in der einige kanadische Jugendliche Textilfabriken in Indien und China besuchen. Schon in der Einleitung werden die SchülerInnen hier zum Nachdenken darüber angeregt, was diese Thematik mit ihnen selbst zu tun haben könnte: „When you buy a new pair of jeans or a new top, do you ever wonder where the clothes come from and who makes them?“ (Your Turn 3: 76). Diese Verbindung zu den KonsumentInnen wird aber später im Text nicht wieder aufgegriffen, und es wird nicht ausreichend betont, dass die Kleidungsstücke in diesen „sweatshops“ für den ‚westlichen‘ Markt produziert werden:

„All over the world people – sometimes as young as fourteen or fifteen – work in huge clothing factories, often called ‘sweatshops’ because the work is hot, and hard, and, badly paid. [...] At the end of the TV programme the four Canadian teenagers agree: the work is too hard, the pay is too low, the days are too long, and some of the workers are just too young. ‘But the solution is not that easy,’ says Miles Tomalin, head of ‘Clothes Concern’, ‘all these workers, young and old, send their money to their families to help them live. If we close all these sweatshops down, then the families won’t get any money at all and that can’t be good either.’“ (Your Turn 3: 76)

Die kanadischen Teenager sind schockiert über die Zustände, die in den „sweatshops“ herrschen, doch es wird nicht klargestellt, dass sie selbst etwas zu deren Veränderung beitragen könnten, indem sie ihre eigene Kleidung von Herstellern beziehen, die sich gegen Kinderarbeit und die menschenunwürdige Behandlung von MitarbeiterInnen einsetzen, und sie dann dafür einen faireren aber auch höheren Preis bezahlen müssten. Das Fazit des ‚Experten‘, dass man die Menschen ihrer Lebensgrundlage berauben würde, wenn die Fabriken geschlossen würden, greift hier zu kurz. Zwar ist es nachvollziehbar, dass es verheerende Folgen für die Menschen hätte, wenn man die Fabriken plötzlich schließen würde, doch es müssten auch andere Lösungsvorschläge diskutiert werden. Obwohl das im Text nicht geschieht, regt das Buch immerhin zu einer etwas tieferen Auseinandersetzung mit der Thematik an. In einer Arbeitsaufgabe auf der nächsten Seite werden die SchülerInnen aufgefordert, Vorschläge zu machen, was gegen die unzumutbaren Arbeitsbedingungen in „sweatshops“ unternommen werden sollte:

„Say what you think people should/ought to do. Write sentences.“

*I think we should stop buying all the fashion clothes.
People ought to pay sweatshop workers more.*“ (Your Turn 3: 77)

Wer hier konkret mit „people“ gemeint ist, wird zwar nicht deutlich, doch im Gegensatz zu der mitleiderregenden Darstellung von Kinderarbeit in *Smart 3* und *Red Line 3*, wird hier der Zusammenhang mit dem ‚Eigenen‘ hergestellt, und es wird immerhin am Rande hinterfragt, wo die eigene Verantwortung liegt und was man selbst tun könnte, um die Situation zu verändern, auch wenn diese Überlegungen nicht im Vordergrund stehen.

Von der Frage „A fair world?“ ausgehend setzt sich *More 4* zwar nicht mit Kinderarbeit, aber mit „Hard work for little money“ (82f.) auseinander. Hier werden zwei Texte gegenübergestellt, in denen die Situation einer armen Kaffeebäuerin in Honduras mit jener eines in der Nähe lebenden Bauern verglichen wird, der Teil eines Fair-Trade-Projekts ist. Das Leben ersterer ist von Armut und der ständigen Sorge um die aktuellen Kaffeepreise geprägt:

„Juanita Carlos [...] works very hard, getting up at daybreak and getting to bed very late, but she can never save any money. She has just enough to buy food and clothes for herself and for her two children and her mother. She hasn't got a car, she hasn't got a TV, she only has an old fridge and a small radio. She listens to the radio every morning. She wants to hear what they say about the price of coffee in faraway New York. The news she hears is usually bad. Coffee prices are low and Juanita is very worried.“ (More 4: 82)

Auf derselben Seite werden in einem kleinen Informationskasten Statistiken zum Kaffeekonsum in den USA und Europa dargestellt, was in Verbindung mit dem Text von Anfang an keinen Zweifel daran lässt, dass ein Zusammenhang zwischen der Armut von Juanita und anderen Kaffeebauern und -bäuerinnen in Lateinamerika und den Kaffeepreisen in ‚Industrielländern‘ besteht. Keine Sorgen um den aktuellen Marktwert seines Kaffees muss sich hingegen der Bauer Ramon machen:

„Ramon and twenty other farmers are part of a Fair Trade project. They get a fixed price for their coffee, They don't use pesticides. On their small farms there are lots of trees that give shade to the coffee plants and there are also banana trees and avocado trees. This is good for the environment. [...] Ramon [...] is happy because he doesn't have to worry about feeding his children or buying them clothes or books for school.“ (More 4: 83)

Im Gegensatz zu den bisher genannten Darstellungen wird hier also nicht nur Armut dargestellt, und obwohl die Beschreibung von Juanitas Situation, vor allem in Zusammenhang mit dem Foto, auf dem sie mit einem traurig in die Kamera blickenden Kleinkind auf dem Arm beim Pflücken von Kaffeebohnen gezeigt wird, Mitleid erregen soll, wird auf die Gründe für diese Armut und die Verantwortung der KaffeekonsumentInnen in aller Welt hingewiesen. Im Anschluss an die beiden Texte werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, einige Fragen zu diskutieren:

„Are there any shops that sell Fair Trade products where you live?
Why are Fair Trade products more expensive than ‚normal‘ products?
Do you buy Fair Trade products? Why / Why not?“ (More 4: 83)

Hier wird von Kaffee auf Fair-Trade-Produkte im allgemeinen übergeleitet, was es den 13- bis 14-jährigen SchülerInnen, die vermutlich noch keine nennenswerten Mengen Kaffee trinken, ermöglicht, ihr eigenes Konsumverhalten mit dem Gelesenen in Bezug zu setzen.

Diese Darstellung in *More 4* kann man als sehr gelungen betrachten, da versucht wird, globale Zusammenhänge aufzuzeigen, anstatt Armut als Problem von ‚Entwicklungsländern‘ zu behandeln und die Ursachen dafür auszublenden. Umso unverständlicher erscheint es, dass dasselbe Buch an anderer Stelle unreflektierte Darstellungen von Armut inkludiert. So werden unter dem Titel „World Hunger“ (45) einige Statistiken zum Hunger in der Welt genannt, die sich darauf beschränken in Zahlen auszudrücken, wie viele Menschen in welchen Ländern hungern, wie viele an Hunger sterben usw. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass die Erde genug Nahrung für alle produzieren könnte, weshalb die Nahrungsmittel aber nicht gerecht verteilt sind bleibt offen.

Außerdem wird in dem Text von „black Africa“ (ebd) gesprochen, eine Bezeichnung die ein geographisches Gebiet mit der Hautfarbe der dort lebenden Menschen in Bezug setzt und diese aus eurozentrischer Perspektive homogenisiert. Wenn man sich aus irgendwelchen Gründen auf jenen Teil Afrikas bezieht, kann man von ‚sub-Saharan Africa‘ sprechen, allerdings ist die Notwendigkeit dieser Bezeichnung allgemein in Frage zu stellen, da innerhalb dieser Länder wohl ebenso viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen wie im Vergleich mit den nordafrikanischen Staaten.

Auch in dem Text „Cities“ in *You & Me 4* (58f.) erscheint Armut als zentrale Eigenschaft von als homogen dargestellten „developing countries“ (ebd). Hier wird zwar generell über die zunehmende Verstädterung gesprochen, doch insbesondere die Situation in ‚Entwicklungsländern‘ problematisiert: „There are now fifteen megacities with more than ten million people each. Eleven of these are in the poorer developing countries“ (You & Me 4: 58). Unklar ist an dieser Aussage vor allem, was mit „poorer“ gemeint ist. Wie die grafische Darstellung der Lage jener Städte belegt, finden sich diese ‚Megacities‘ vor allem in China, Indien und Brasilien, also in Staaten die man wohl kaum als ‚ärmere‘ unter den so genannten ‚Entwicklungsländern‘ ansehen kann. Daher ist anzunehmen, dass sich der Komparativ „poorer“ auf das Verhältnis zu den ‚entwickelten‘ Staaten bezieht, was aber aus dem Text selbst nicht hervorgeht. In der Folge wird beschrieben, dass drei Viertel der Bevölkerung Calcuttas in „slums“ (ebd) leben, und es wird insbesondere unter Bezugnahme auf Delhi auf Probleme der Trinkwasserversorgung und das Verkehrschaos in Städten eingegangen. Nachdem diese Aussagen aufgestellt wurden, werden sie allerdings relativiert: „Of course, pollution and traffic chaos is not just something we find in developing countries“ (You & Me 4: 58). Später im Text wird sogar ein positives Beispiel für einen Lösungsansatz zu ‚Großstadtproblemen‘ aus einem ‚Entwicklungsland‘ genannt:

„Another positive example of a city that has solved its traffic problems is Curitiba in Brazil. Although the people of Curitiba have as many cars as the people in any other Brazilian city, they use them less. The city centre is closed to cars and the bus services are excellent.“
(You & Me 4: 59)

Das zeigt, dass hier immerhin versucht wurde, ‚Entwicklungsländer‘ nicht nur in negativen Zusammenhängen zu thematisieren. Dennoch werden weder Ursachen für Armut erwähnt, noch wird ausreichend zwischen den ‚Entwicklungsländern‘ unterschieden. Dadurch bleibt die Opposition zwischen ihnen und den ‚entwickelten‘ Ländern aufrecht und wird durch die Bildsprache noch betont. Auf dem Foto „Street in Delhi“ (ebd: 59) sind eine Vielzahl sich in unterschiedliche Richtungen bewogender Fußgänger, Rikschas, Autos und Fahrräder zu erkennen. Unmittelbar daneben ist eine „Pedestrian area in the centre of a European city“ (ebd) abgebildet, hier ist im Vordergrund einer das

Foto dominierenden Kirche ein großer freier Platz mit vereinzelt SpaziergängerInnen zu erkennen. Dass hier ein Gegensatz zwischen Chaos und Ordnung suggeriert werden soll ist offensichtlich.

Mehrere der analysierten Schulbücher stellen Armut also als Charakteristikum von ‚Entwicklungsländern‘ bzw. ehemaligen Kolonisationsstaaten dar, doch wird dabei kaum auf strukturelle Zusammenhänge hingewiesen, die diese Ungleichheiten begründen. Selbst in jenen Büchern, die Bemühungen aufweisen, solche Zusammenhänge aufzuzeigen oder Pauschalisierungen zu durchbrechen, werden diese zum Teil durch Bilder oder unreflektierte Repräsentationen an anderer Stelle unterminiert.

5.6. Die Darstellung historischer Ereignisse

Historische Ereignisse werden insbesondere im Zusammenhang mit den USA dargestellt, wobei Repräsentationen von Immigration und kultureller Pluralität in den Kapiteln zu Migration und Multikulturellen Gesellschaften analysiert werden, und afro-amerikanische Geschichte vorwiegend in Zusammenhang mit der Bürgerrechtsbewegung thematisiert und deshalb unter Rassismuskritik behandelt wird. Daher werden hier vor allem die in den Büchern relativ häufig vorkommenden Bezüge zur Kolonisierung der heutigen USA und damit verbundenen Kontakte zwischen europäischen SiedlerInnen und indigenen Bevölkerungsgruppen erwähnt. Dabei finden sich sowohl eurozentrische

Geschichtsdarstellungen, als auch Bemühungen, einseitige Perspektiven zu überwinden.

In *Smart 4* (102) und *Red Line 4* (112) wird unter „Scenes from American history“ ein Überblick über einige historische Ereignisse gegeben, wobei dieser in den beiden Büchern etwas unterschiedlich gestaltet ist. In *Smart 4* beginnt der Text mit einem Hinweis auf Christoph Kolumbus:

„Christopher Columbus was not the first person who landed in North America. People had lived there for many years before he arrived. About 40,000 BC the first settlers came from Russia. At first they killed and ate mammoths. Later they built homes and became farmers.

In 1492 Christopher Columbus sailed across the Atlantic Ocean and discovered America. He called the people who lived there ‚Indians‘ because he thought that he had reached India.
After that Europeans travelled to America to start a new life.“
(Smart 4: 102)

Zwar wird darauf hingewiesen, dass Kolumbus nicht der erste Mensch auf nordamerikanischem Boden war, doch schon die Tatsache, dass dieser Text ihn zum Ausgangspunkt nimmt untergräbt den Wert dieser Aussage zum Teil. Dass dieser Text keinen Beitrag dazu leisten kann, eurozentrische Perspektiven zu überwinden, wird in den folgenden Sätzen klar, in denen Native Americans zunächst als homogene Gruppe dargestellt werden und ihnen darüber hinaus eine Entwicklung zugeschrieben wird, die von evolutionistischen Vorstellungen geprägt ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich alle von Jägern und Sammlern zu sesshaften Bauern entwickelt haben, und auf Unterschiede zwischen den vielfältigen indigenen Gruppen wird überhaupt kein Bezug genommen. Außerdem wird im zweiten Absatz trotz der anfänglichen Feststellung, dass Amerika bei Kolumbus' Ankunft schon besiedelt gewesen sei, doch die Behauptung aufgestellt, er habe den Kontinent ‚entdeckt‘ (‚discovered‘), und auch dass er den bereits dort lebenden Menschen einen Namen gab erweckt in Verbindung mit der Tatsache, dass sie auch im Text davor nur als „people“ oder „first settlers“ erwähnt werden beinahe den Eindruck, als hätte es vor Kolumbus' Ankunft keine Eigenbezeichnungen gegeben. Danach nimmt der Text nur noch auf die europäischen SiedlerInnen Bezug, die auf dem ‚neuen‘ Kontinent ein neues Leben beginnen möchten. Was allerdings mit den Menschen geschah, die schon vorher dort lebten, wird nicht weiter erwähnt. Offensichtlich ist es nicht einfach, sich in einem so kurzen Text aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Berücksichtigung komplexer Zusammenhänge mit der ganzen amerikanischen Geschichte auseinanderzusetzen, doch sollte man sich vielleicht besser auf spezifischere Themen konzentrieren, anstatt durch zu grobe Verallgemeinerungen und Auslassungen falsche Eindrücke entstehen zu lassen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass dieser Text, der Teil einer Extra-Unit ist, als Ausgangspunkt für ein Projekt dienen soll, bei dem die SchülerInnen sich mit einem bestimmten historischen Ereignis intensiver auseinanderzusetzen.

Auch in dem ähnlichen Text in *Red Line 4* wird Native Americans keine bedeutende Rolle in der Geschichte der USA zugesprochen, doch wird betont, dass sie die ersten AmerikanerInnen gewesen seien und nicht von einer ‚Entdeckung‘ durch Kolumbus gesprochen:

„Most people agree that the first settlers came to the American continent from what is now Russia in about 40,000 B.C. They were the first Americans.

In 1492 Christopher Columbus sailed across the Atlantic from Spain and landed on an island near America. He called the people he found there ‚Indians‘, because he thought that he was in India.“

(Red Line 4: 113)

In *Your Turn 4* wird den SchülerInnen die Geschichte des Staates Kalifornien unter dem Titel „California: one state, many cultures“ (40) nähergebracht, wobei festzustellen ist, dass der Text nicht nur eurozentrisch ist, sondern einige Fakten falsch darstellt. So lautet einer der ersten Sätze: „Did you know that, before becoming part of the United States, California was part of Russia, Spain and Mexico?“ (ebd). Wie aus dem nächsten Absatz hervorgeht, gab es in Kalifornien einige Siedlungen russischer Pelzhändler, dass das Gebiet aber wie zunächst behauptet wird, ein Teil Russlands war ist nicht richtig. Signifikant ist außerdem, dass die Geschichte des Bundesstaates nicht mit seinen ersten BewohnerInnen, sondern jenen russischen SiedlerInnen beginnt. Erst mit der Einnahme des Gebietes durch die spanische Kolonialmacht wird auch die indigene Bevölkerung thematisiert:

„In 1697, the Spanish arrived: They were the first group of large settlers, after the Native Americans. Spain ruled California from 1697 to 1821. The Spanish built missions to teach Christianity to the Native American population, and military forts (‘presidios’) to protect their land. San Francisco, for example, was originally a presidio.“

(Your Turn 4: 40)

Nachdem die Spanier als erste permanente Siedlergruppe bezeichnet werden, wird in einem Nachsatz doch noch darauf hingewiesen, dass bereits Native Americans in dem Gebiet ansässig waren, die in diesem Text allerdings lediglich als Subjekte christlicher Missionierung erscheinen. In den Büchern der *More*-Reihe sind Native Americans in den Darstellungen früher amerikanischer Geschichte ebenfalls unterrepräsentiert und werden vor allem in Hinblick auf ihren Nutzen für die europäischen SiedlerInnen bzw. Entdecker thematisiert. In *More 4* wird unter „The Pilgrims“ (120f.) die

Geschichte des ersten Thanksgiving erzählt, wobei Native Americans eine Nebenrolle einnehmen:

„The Pilgrims did not have enough food. But they were lucky because friendly native Americans showed them how to hunt animals, how to make sugar, and how to grow corn. The Pilgrims also found a strange bird that they could eat – the turkey.“ (More 4: 121)

Hier erscheinen „native Americans“, die man, da es sich in diesem Fall nicht um die indigene Bevölkerung des Kontinents im allgemeinen, sondern um eine bestimmte Gruppe handelt, auch konkreter als Wampanoag (vgl. Tirado 2011: o. S.) identifizieren hätte können, als freundlich und hilfreich. Ihnen werden zwar Fähigkeiten zugesprochen, die die europäischen SiedlerInnen nicht haben, die aber nicht als besondere Leistungen gewertet werden, da sie sich auf das Wissen über die Nahrungsgewinnung in diesem spezifischen Lebensraum beschränken. Darüber hinaus finden die PilgerInnen selbst das Tier, dessen Verzehr bei Thanksgiving-Feiern traditionell im Mittelpunkt steht: den Truthahn.

In *More 3* (20ff.) findet sich ein mehrere Seiten umfassender Text über die Expedition von Lewis und Clark, im Zuge derer die Entdecker einigen „tribes“ begegnen, die ebenfalls in Hinblick auf ihre Freundlichkeit oder Feindseligkeit gegenüber den Expeditionsteilnehmern bewertet werden:

„In October 1804, they reached the Indian tribe of the Mandan in North Dakota. They were very friendly. They helped the explorers and their men to build a fort before the winter came to protect them from the cold and the dangerous Sioux. [...] In August 1805, they met the Shoshones, a Native American tribe. They gave them horses for knives, pistols and other things.“ (More 3: 20f.)

Auch der Begriff „Indian“ taucht in dem Text mehrfach und unkommentiert als Synonym für ‚Native American‘ auf. Weshalb die Sioux gefährlich sind, bleibt ebenso unerwähnt wie eine Begründung für den später geäußerten Verdacht des Pferdediebstahls gegen die Crow: „One morning when they woke up, half of their horses were gone. The men knew it was Indians from the Crow tribe, but they never saw any of the Crows“ (More 3: 22).

Neben solchen eurozentrischen Geschichtsdarstellungen wird in *You & Me 4* (35) innerhalb einer ganzen Unit zum Thema Native Americans, die allerdings auch zahlreiche stereotype Darstellungen aufweist, der Versuch

unternommen, ein Ereignis der Kolonialgeschichte in Hinblick auf seine Auswirkungen auf eine indigene Gruppe zu beleuchten. In Form eines Augenzeugenberichts eines amerikanischen Soldaten, der als mit den Cherokee sympathisierender Übersetzer an deren gewaltsamer Vertreibung aus Georgia nach Oklahoma, dem so genannten ‚Trail of Tears‘, beteiligt war, wird die Geschichte eines großen Verbrechens gegen die indigene Bevölkerung Nordamerikas beschrieben.

„There I saw the most brutal crime in our history. Helpless Cherokees were arrested and taken away from their homes. They hadn't done anything wrong, but the state of Georgia wanted their land. On a cold October morning they were loaded like sheep into 645 wagons that started west.

I can never forget the sadness of that morning.“ (You & Me 4: 35)

Der Text betont die Unmenschlichkeit, mit der die Regierung des Staates Georgia die Cherokee, von denen über 4000 Menschen auf dem ‚Trail of Tears‘ erfroren oder auf andere Weise den Tod fanden, behandelte. Stark betont wird auch die ‚Hilflosigkeit‘ der Cherokee, die dadurch in einer Opferrolle erscheinen, die angesichts dieses Ereignisses gerechtfertigt erscheint. Trotzdem sollten solche Darstellungen aus einer Eigenperspektive heraus erfolgen bzw. müsste darauf geachtet werden, in dem Buch auch Darstellungen zu inkludieren, die Handlungsspielräume kolonisierter Gruppe deutlich machen und deren Mitglieder auch als AkteurInnen zeigen. Positiv zu bemerken ist hinsichtlich der Präsentation des ‚Trail of Tears‘ allerdings auch, dass der Erzähler, der seine Geschichte im Jahr 1890, also 52 Jahre nach dem Ereignis, retrospektiv erzählt, das Schweigen über dieses historische Verbrechen anklagt und die Notwendigkeit des Erinnerns solcher Gräueltaten betont:

„At this time in 1890, people still do not fully understand this crime. Young people are not told the truth, and I can only hope that future generations will understand. After all, murder is murder and somebody must explain the four thousand silent graves and the blood that flowed in 1838. I wish I could forget it all, but I can't.“ (You & Me 4: 35)

Hier werden die eurozentrische Perspektive auf historische Ereignisse und die mangelnde Bereitschaft, Verantwortung für die Verbrechen der Kolonialzeit zu übernehmen, kritisiert. Allerdings werden diese in der Vergangenheit verortet, und da der Text selbst beweist, dass das Unrecht

nicht mehr ‚totgeschwiegen‘ sondern in Schulbüchern beschrieben wird, erscheint diese Problematik als überwunden.

Zusammenfassend ist also festzustellen, dass die historischen Repräsentationen der Kolonisierung der USA und die damit verbundenen Darstellungen von Native Americans fast ausschließlich aus eurozentrischer Perspektive stattfinden. Auffällig ist darüber hinaus, dass es kaum Darstellungen der Geschichte des Vereinigten Königreichs gibt, und die britische Kolonialgeschichte in keinem der Bücher Erwähnung findet.

5.7. Anti-Rassismus und Vorurteilkritik

Eine wichtige Anforderung an Schulbücher besteht darin, stereotype und vorurteilsbehaftete Darstellungen nicht nur zu vermeiden, sondern Vorurteile und Rassismus auch zu thematisieren und zu kritisieren. Nur wenige der im Rahmen dieser Analyse behandelten Bücher setzen sich ausdrücklich mit der Thematik des Rassismus auseinander, und zum Teil tun sie dies nur im Bereich des Zusatzmaterials. Bei den so genannten ‚Extra-Units‘ ist allerdings fraglich, ob sie überhaupt sehr häufig behandelt werden. Dies hängt vermutlich stark von der Prioritätensetzung der jeweiligen Lehrkraft ab. Auch wenn seitens der Schulbuchforschung unumstritten ist, dass Vorurteils- bzw. Rassismuskritik in Schulbüchern Beachtung finden sollte, bedeutet das selbstverständlich nicht, dass jedes einzelne Lehrwerk sich dieser Thematik ausführlich widmen muss. Eventuell setzen sich jene Schulbuchreihen, in denen Rassismus und Vorurteile nicht in den Werken der dritten und vierten Klasse aufgegriffen werden, in den Ausgaben für andere Schulstufen mit diesen Thematiken auseinander.

Allerdings bietet der Englischunterricht zahlreiche Möglichkeiten, sich kritisch mit Rassismus und Vorurteilen zu beschäftigen. Jene Bücher, die dies tun, konzentrieren sich vor allem auf die Bürgerrechtsbewegung in den USA und thematisieren Rassismus, indem sie etwa kurze Porträts von Malcolm X oder Martin Luther King, Jr. entwerfen. Es ist sicherlich im Interesse Interkulturellen Lernens, wenn SchülerInnen über diese historischen Ereignisse informiert werden, zumal hier Afro-AmerikanerInnen auch nicht in einer Opferrolle positioniert werden, sondern ihre Handlungsspielräume in

den Mittelpunkt gerückt werden. Allerdings besteht dabei auch die Gefahr, Rassismus als Problem der Vergangenheit aufzufassen und ihn als etwas zu sehen, das lediglich zwischen ‚Weißen‘ und ‚Schwarzen‘ stattfindet. Ein Beispiel dafür findet sich in dem Buch *New Highlight 4*, das eine Biographie von Malcolm X inkludiert. Neben der Tatsache, dass Rassismus in der Vergangenheit verortet wird, erscheint es hier vor allem als problematisch, dass durch die Schilderung von Malcolm Xs Perspektive der Eindruck einer gewissen Subjektivität entsteht. Zu Anfang wird der Tod seines Vaters angesprochen: „The police said it was an accident. But Malcolm thought a group of white people killed him because his father often had problems with white people“ (New Highlight 4: 14). In dieser Aussage kann man zwar einen indirekten Hinweis auf institutionellen Rassismus erkennen, wenn man davon ausgeht, dass der Mord seitens der Polizei bewusst als Unfall dargestellt wurde oder aufgrund der ‚Rasse‘ des Opfers nicht ausführlich genug ermittelt wurde. Da dies aber nicht näher erläutert wird, legt der zweite Satz die Interpretation nahe, dass Malcolms Vermutung, es handle sich um einen Mord, auch unbegründet sein könnte. Denn letztlich steht hier die Einschätzung der Polizei jener eines Kindes gegenüber, und ‚Probleme‘ mit ‚Weißen‘ erscheinen nicht als ausreichende Begründung für den Mordverdacht. Auch die Aussage „Malcolm Little changed his name to ‚Malcolm X‘ because for him ‚Little‘ was a slave name“ (ebd), suggeriert die Subjektivität von Erfahrungen mit Rassismus. Der Zusatz „for him“ lässt es so erscheinen, als habe Malcolm X nur angenommen, dass Little ein ‚Sklavename‘ sei, dabei ist es eine Tatsache, dass seinen Vorfahren dieser Name von Sklavenhaltern gegeben wurde. An anderer Stelle wird darauf hingewiesen, dass Malcolm X eine höhere Ausbildung aufgrund seiner ‚Rasse‘ verweigert wurde, was allerdings den einzigen deutlichen Hinweis auf das Ausmaß der Diskriminierung von Afro-AmerikanerInnen zu jener Zeit darstellt:

„He wanted to be a lawyer. But a teacher told him that that wasn't a job for black people. At that time, black people couldn't sit next to white people on buses and trains, or in restaurants and cafes. And black children often had to go to different schools from white children.“
(New Highlight 4: 14)

Der Fokus auf räumlicher Segregation ist besonders im Zusammenhang mit Malcolm X interessant, da er gerade diese Trennung von ‚Schwarzen‘ und ‚Weißen‘ zunächst nicht verändern wollte (vgl. Estate of Malcolm X 2012: o. S.). Abgesehen davon wird nicht deutlich genug, welche Chancenungleichheit die Rassensegregation für Afro-AmerikanerInnen bedeutete. Auffällig ist in dem Text außerdem die konsequente Verwendung des Begriffs ‚black‘ anstelle von ‚African American‘.

Friends 4 widmet sich in einer ‚Extra-Unit‘ afro-amerikanischen Feiertagen und inkludiert in Zusammenhang mit dem Martin Luther King Day den Erfahrungsbericht einer Frau, die in den 1950er Jahren in Montgomery lebte und sich an Rosa Parks und Martin Luther King, Jr. erinnert. Sie definiert Segregation ähnlich:

„This was the time of segregation in the South. Segregation meant that colored people, as we were called then, were not allowed to do things together with white people. We went to separate schools, we had to swim in swimming pools for colored people and we weren't even allowed to drink water from the water fountain that white people used.”
(Friends 4: 122)

Hier wird etwas deutlicher, dass Segregation stärker mit Verboten als lediglich mit einer Trennung von Institutionen verbunden war. Der gesamte Text rückt die Ungerechtigkeiten gegenüber Afro-AmerikanerInnen und die Schwierigkeiten aber auch Erfolge ihres gewaltfreien Widerstandes in den Mittelpunkt:

„Can you imagine – 17,000 African Americans living in Montgomery stopped taking buses for more than a year! It was not easy for them because most people lived very far away from their jobs. It was especially hard for the women who worked as maids and cooks for white families who lived in the outer part of town. My mom was absolutely exhausted when she came home. She was on her feet all day and then had to walk miles and miles to get home.”
(Friends 4: 122)

Diese Darstellung kann als vorbildlich gesehen werden, indem Rassismus kritisiert aber die Perspektive von Afro-AmerikanerInnen eingenommen wird und diese als AkteurInnen auftreten. Wünschenswert wäre allerdings, dass ein solcher Text nicht nur im Rahmen des Zusatzmaterials inkludiert würde. Außerdem sollte ein Bezug zur Gegenwart hergestellt werden, damit nicht

der Eindruck entsteht, Rassismus sei lediglich ein Problem der Vergangenheit.

Smart 4 erwähnt die Geschichte von Afro-AmerikanerInnen ebenfalls nur im Zusatzmaterial und in extrem verkürzter Form, da hier nur ein Überblick über einige „Scenes from American history“ gegeben werden soll:

„Later slaves from Africa were brought to the ‚New World‘ which was a British colony. There they had to work for white farmers. [...]

The war between the North and the South of the United States of America was from 1861-1865. One important reason for the war was the slavery in the South. More than 600,000 people were hurt or killed during this war.

Martin Luther King was against revolution but he was also against discrimination of Blacks. They couldn't vote and they couldn't get good jobs. In the 1950s and 60s he tried to change this. King was killed in 1968.“ (Smart 4: 102f.)

Hier erscheint nicht nur problematisch, dass Rassismus in der Vergangenheit verortet wird, sondern etwa auch die Tatsache, dass in Zusammenhang mit dem Bürgerkrieg nicht einmal darauf hingewiesen wird, wie dieser endete und was Martin Luther King, Jr. in seinem Kampf für die Bürgerrechte von Afro-AmerikanerInnen erreicht hat. Lediglich festzustellen, dass er versuchte etwas zu verändern und dann ermordet wurde macht seine Bedeutung in der US-amerikanischen Geschichte keineswegs deutlich. Anstatt viele Ereignisse in derart verkürzter Form darzustellen, wäre es hier eventuell besser, sich auf wenige Themen zu konzentrieren und diese ausführlicher zu behandeln. Darüber hinaus erscheint „discrimination“ als euphemistischer Ausdruck für Rassismus. Obwohl hier von der Vergangenheit gesprochen wird, scheut man sich offenbar davor, die Dinge beim Namen zu nennen. Positiv fällt hingegen im Vergleich zu anderen Darstellungen auf, dass diese ‚Diskriminierung‘ nicht lediglich als Trennung von Afro-AmerikanerInnen und ‚Weißen‘ im öffentlichen Leben thematisiert wird, sondern darauf hingewiesen wird, dass ‚Schwarze‘ nicht wählen durften und keinen gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt hatten.

Ähnlich der Thematisierung von Segregation in den US-Südstaaten, wird in *Friends 3* unter dem Titel „Nelson Mandela“ das südafrikanische Apartheidsregime beschrieben:

„At that time South Africa had a system called 'apartheid'. This meant that black people in South Africa did not have the same rights as white people. There were many things that you were not allowed to do if you were black. Black people had to go to separate schools and live in separate cities like Soweto, which is near Johannesburg. Marriages between black and white people were not allowed, either. Nelson and his friends tried to change this through the A.N.C., but he made people in the government very angry.” (Friends 3: 108)

Auch hier wird Rassismus in einem Kontext beschrieben, der zwar in einer etwas jüngeren Vergangenheit liegt, aber dennoch in großer zeitlicher und räumlicher Distanz zur Lebenswirklichkeit der SchülerInnen steht. Wie in den Darstellungen der US-Segregation, wird auch hier der Aspekt der Rassentrennung betont, wodurch das Apartheidsregime zwar als ungerecht aber tendenziell als ‚harmloser‘ erscheint als es tatsächlich war. Phrasen wie „cities like Soweto“ erwecken, wenn man nicht schon Bilder von Soweto gesehen hat, den Eindruck als wäre dies eben eine andere, aber durchaus ‚weißen‘ Wohngegenden vergleichbare ‚Stadt‘. Weshalb man den Begriff ‚Township‘ (vgl. Göger 2007:15ff.) hier nicht verwendet und erklärt, ist eigentlich nicht nachvollziehbar. Außerdem wird zwar erwähnt, wofür die Abkürzung ANC steht, welche Rolle sie aber in der Überwindung von Apartheid spielte wird nicht thematisiert, und sogar ob für die SchülerInnen erkenntlich ist, dass es sich hier um eine politische Partei handelt, ist fraglich. Der Text endet mit den Worten:

„In 1994, the government ended apartheid and elections were held. Many people in South Africa were allowed to vote for the first time. Nelson Mandela became the first black president of South Africa. This was a very exciting day for South Africa and South Africans!“
(Friends 3: 108)

Tatsächlich durften nicht nur ‚viele‘, sondern eine große Mehrheit der SüdafrikanerInnen 1994 zum ersten Mal wählen, problematischer ist hier aber die Aussage des ersten Satzes. Die Formulierung „the government ended apartheid“ bagatellisiert die jahrzehntelangen Freiheitskämpfe ‚nicht-weißer‘ Gruppen in Südafrika indem sie suggeriert, die Abschaffung von Apartheid sei eine Idee der damaligen Regierung gewesen. Obwohl auch hier also die Bemühung um Rassismuskritik positiv hervorzuheben ist, entstehen durch ungenaue Ausdrucksweisen zum Teil falsche Eindrücke.

Im Kontext der ‚Stolen Generations‘ Australiens widmet sich *New Highlight 4* dem institutionellen Rassismus gegenüber Aborigines. Hier steht der Film *Rabbit Proof Fence* im Zentrum, der sich an einer wahren Begebenheit orientiert, und in dem drei indigene Mädchen aus ihrem Heimatdorf in ein Internat entführt werden, aus dem sie fliehen und eine ungeheure Strecke zu Fuß zurücklegen um zu ihren Familien zurückzukehren. Diese Geschichte eignet sich hervorragend für Interkulturellen Unterricht, da die Protagonistinnen Kinder sind, mit denen sich die SchülerInnen eher als mit erwachsenen HeldInnen identifizieren können, und diese nicht als hilflose Opfer dargestellt werden. Die rassistische Praktik der australischen Regierung, Kinder zu entführen um sie als ‚Weiße‘ zu erziehen wird dabei nicht verharmlost sondern scharf kritisiert. Doch die drei Mädchen sind keine wehrlosen Opfer sondern nehmen ihr Schicksal selbst in die Hand, indem sie fliehen. Auch hier wird institutioneller Rassismus in der Vergangenheit und auf einem weit entfernten Kontinent kontextualisiert, wodurch er letztlich ein Thema bleibt, das ‚weit weg‘ ist.

Gemeinsam ist allen diesen Beispielen, dass Bemühungen zu erkennen sind, rassistische Systeme zu erklären und zu kritisieren, und gleichzeitig marginalisierte Individuen und Gruppen, die gegen diese Rassismen angekämpft haben, als AkteurInnen zu präsentieren. Dennoch beschäftigen sie sich alle mit sehr extremen und institutionalisierten Formen von Rassismus, die in der Vergangenheit liegen und wohl kaum Bezüge zur Lebensrealität der SchülerInnen aufweisen. Um dem Eindruck entgegenzuwirken, Rassismus sei ein bereits überwundenes Phänomen, wäre es wünschenswert, Bezüge zur Gegenwart herzustellen, indem man etwa thematisiert wie sich die Möglichkeiten von Afro-AmerikanerInnen seit der Bürgerrechtsbewegung, oder von SüdafrikanerInnen seit dem Ende der Apartheid, verbessert haben, und mit welchen Problemen sie nach wie vor zu kämpfen haben. Außerdem könnte man versuchen, Verbindungen zwischen diesen spezifischen Rassismen und anderen, den SchülerInnen vielleicht bekannteren Manifestationen rassistischer Diskriminierung herzustellen. Längere Texte, die sich mit Formen des Rassismus in der Gegenwart auseinandersetzen, finden sich nur in zwei der analysierten Schulbücher. In *English to go 4* widmet sich eine ganze Unit unter dem Titel „The police

report“ (31ff.) vorwiegend einem rechtsextremen und in Gewalttaten ausartenden Rassismus. Das Kapitel beginnt mit einem Chat-Dialog, in dem ein Teenager einer Freundin davon erzählt, dass sein bester Freund an einer Bus-Station zusammengeschlagen wurde.

„Joe95 Well, he is [black]. And he’s in the hospital because of the color of his skin.
JenH WHAT?!
Joe95 Yeah, he was waiting for the bus and a group of guys beat him up. [...]
JenH How do you know it was a racial crime?
Joe95 Because the guys said so. They said blacks have no right to ride the bus, they should have to walk.
JenH That’s disgusting!” (English to go 4: 31)

Immerhin wird hier Rassismus als immer noch vorhandenes Problem dargestellt, von dem auch jugendliche Identifikationsfiguren betroffen sind, und es wird ein rassistisch begründetes Gewaltverbrechen kritisiert. Es wird hier allerdings ein sehr extremer Einzelfall dargestellt. Wenn ein afro-amerikanischer Junge verprügelt wird, weil ihm nicht zugestanden wird, den Bus zu nehmen ist das ein Verbrechen, das zu recht kritisiert wird, aber es ist gleichzeitig auch eher ein extremer Ausnahmefall. In der Chat-Konversation wird deutlich, dass Joe seiner Freundin Jen zwar viel von Jason erzählt hat, aber nie erwähnt wurde, dass dieser ‚schwarz‘ ist, womit offenbar ausgedrückt werden soll, dass für die beiden Jugendlichen die Hautfarbe eines Menschen keine Rolle spielt. Ob dies für Jason selbst vor dem Verbrechen ebenso wenig von Bedeutung war, kann bezweifelt werden, da die meisten Afro-AmerikanerInnen wohl eher von ‚subtileren‘ Formen des Rassismus als der hier thematisierten Gewalt betroffen sind.

Der Eindruck, dass Rassismus vor allem als individuelles Phänomen und im Zusammenhang mit Gewalttaten oder verbalen Beschimpfungen thematisiert wird, bestätigt sich durch den zweiten längeren Text des Kapitels, der den Titel „Interview with a racist“ (English to go 4: 35) trägt. Hier werden die SchülerInnen dazu angeregt, schon vor dem Lesen des Texts ihre eigenen Einstellungen zu reflektieren: „Think about yourself. Do you think you are a racist? Why or why not?“ (ebd). Es folgt ein Interview mit einem 18-jährigen Insassen einer Jugendstrafanstalt, der drei Jahre zuvor mit Freunden das Haus einer afro-amerikanischen Familie in Brand gesetzt hat. Als

Begründung für seine rassistischen Überzeugungen führt er seine Erziehung an:

„Why were you racist?

I think everybody is racist, people just don't admit it. We learn it from the people around us. In my family, everybody is racist. My father hates everybody who isn't white: Hispanics, African-Americans, Asians. He thinks whites are better than other people.” (English to go 4: 35)

Wie schon in dem ersten Text wird auch hier Rassismus primär mit Hassverbrechen in Verbindung gebracht. Während die Aussage „everybody is racist“ wohl darauf hindeuten soll, dass niemand vollkommen frei von Vorurteilen ist, ist der Kontext in dem sie steht problematisch. Die meisten LeserInnen des Interviews werden sich mit diesen extremen Aussagen nicht identifizieren können und nicht aus Familien stammen, in denen allen ‚nicht-weißen‘ Menschen mit ‚Hass‘ begegnet wird. Die Absicht darauf hinzuweisen, dass Rassismus jede/n betrifft, wird durch diese Kontextualisierung unterminiert, da Rassismus nicht nur mit Gewaltverbrechen und einem so deutlich artikulierten Überlegenheitsanspruch ‚Weißer‘ zu tun hat. Auch durch die wiederholte Betonung der gesellschaftlichen Verbreitung rassistischer Vorurteile wird nicht deutlicher, dass Rassismus nicht nur mit ‚Hass‘ gegenüber Menschen unterschiedlicher Hautfarbe gleichgesetzt werden kann:

„Have you really stopped being racist?

Well, I'm trying. A lot of the guys in here are black or Hispanic, and they hate me as much as I used to hate them. I guess I can understand it. The first thing we see is the color of somebody's skin, so it's easy to be prejudiced. And I think everybody is prejudiced. Most people are just too polite to say it.

But you're not?

Well, if I'm honest, then I have to say I am. I still have prejudices, but at least I think about them differently now. I know they're wrong.” (English to go 4: 35)

Hier werden einige sehr unspezifische Aussagen getroffen. So bleibt etwa unklar, ob die Mithäftlinge des Sprechers ihn deshalb ‚hassen‘, weil sie wissen, dass er wegen eines rassistischen Verbrechens inhaftiert ist, oder ob ihre Abneigung gegen ihn implizieren soll, dass Rassismus ein universelles Phänomen ist, dass sich auch gegen ‚Weiße‘ richten kann. Der darauffolgende Satz scheint letztere Interpretation nahe zu legen, jedoch wird

hier auch nicht darauf eingegangen, weshalb die Tatsache, dass unterschiedliche Hautfarben optisch leicht zu erkennen sind, eine Begründung für Rassismus darstellen sollte. Phänotypische Merkmale eines Menschen wahrzunehmen und ihnen eine soziale Bedeutung beizumessen sind zwei verschiedene Dinge. Es wäre wichtig, in diesem Kapitel wenigstens darauf hinzuweisen, dass ‚Rassen‘ sozial konstruiert sind und nicht auf ‚objektive‘ Unterschiede verweisen. Darüber hinaus ist auch die Sichtbarkeit unterschiedlicher Hautfarben konstruiert (vgl. Miles 1992: 199, Kapitel 2.2.2.). Interessant wäre in diesem Interview außerdem, welche Faktoren den Jungen zum Umdenken veranlasst haben. Immerhin behauptet er, er bemühe sich jetzt nicht mehr rassistisch zu sein, doch was ihn zu dieser Einsicht veranlasst hat, wird nicht erwähnt.

Auf der darauffolgenden Seite findet sich schließlich in einem Info-Kasten der Versuch einer Definition von Rassismus:

„Are you a racist?
Do you think people of a different color are not as good as you?
Do you tell racist jokes? Use racial slurs?
Racism is prejudice. It means that you pre-judge people based on their race.
Prejudice is not the same as a simple stereotype – stereotypes change when we find out information, but prejudices stay even when we know they are wrong.“ (English to go 4: 36)

Diese Definition von Rassismus unterscheidet sich stark von wissenschaftlichen Definitionen und setzt Rassismus mit Vorurteilen gleich. Außerdem wird nicht deutlich gemacht, dass es so etwas wie ‚Rassen‘ nicht gibt und nicht nur unterschiedliche Hautfarben als Grundlage für rassistische Ideologien herangezogen werden können. Darüber hinaus betonen Rassismusdefinitionen in den meisten Fällen die Komponente der Macht, denn auch wenn beispielsweise Afro-AmerikanerInnen und Hispanics, wie in dem Interview erwähnt, mitunter Vorurteile gegenüber ‚Weißen‘ haben, ist dies nicht mit Rassismus gleichzusetzen, da sie diese Einstellungen nicht dazu nutzen können, Weiße zu unterdrücken und zu marginalisieren. Darauf hinzuweisen, dass Vorurteile erfahrungsresistent sind, ist sicherlich nicht unwichtig, obwohl zahlreiche Begriffsdefinitionen diese Eigenschaft auch Stereotypen zuschreiben (vgl. Kapitel 2.2.1.). Angesichts der unvollständigen Rassismusdefinition erscheint dieser Aspekt allerdings eher

sekundär. Insgesamt fällt in diesem Kapitel auf, dass Rassismus nicht als soziales Phänomen verstanden wird. Es wird zwar in dem Interview darauf hingewiesen, dass er ein universelles Phänomen sei, da jede/r Vorurteile gegenüber Menschen jeweils unterschiedlicher Hautfarbe haben könnte. Doch letztlich wird immer nach individuellen rassistischen Einstellungen gefragt, die häufig mit verbaler oder physischer Gewalt in Zusammenhang gebracht werden, aber auch überwunden werden können. Institutioneller Rassismus wird ebenso wenig thematisiert wie die Fragen, was ‚Rassen‘ eigentlich sind, wie und warum Rassismen entstehen oder ob es auch Formen von Rassismus gibt die nicht von ‚Hass‘ und Gewaltbereitschaft gegenüber Menschen anderer Hautfarbe geprägt sind. Eine etwas differenziertere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rassismen findet sich in *More 4*, wo vier Jugendliche ihre Erfahrungen und Meinungen zum Thema im Rahmen eines so genannten ‚Diary Project‘ artikulieren. Die Einleitung dazu lautet folgendermaßen:

„Racism

Martin Luther King, winner of the Nobel Peace Prize, said: ‚I want to be the white man’s brother, not his brother-in-law.‘

Racism comes from fear and ignorance of other cultures. But you can make a difference. Because in the end, we’re all the same – we’re just human beings. Write us an email in the form of a diary entry.”

(More 4: 84)

Hier wird Rassismus zwar mit ‚Kulturen‘ in Verbindung gebracht, doch ihn auf Angst und Ignoranz zurückzuführen greift als Definition ebenfalls zu kurz. Auch der Hinweis darauf, dass alle Menschen gleich sind, ist als Dekonstruktion von Kategorisierungen in ‚Rassen‘ positiv aufzufassen, birgt aber die Gefahr den Ausweg in einer ‚Farbenblindheit‘ zu suchen, wie diese auch in einem der vier Beiträge suggeriert wird: „I’m sick of white people saying ‘I’m white’ and black people saying ‘I’m black.’ [...] I’ll tell you who I am: I AM A HUMAN BEING, JUST LIKE YOU!!!“ (ebd). Hier wird ein heikles Thema angesprochen, denn während einerseits im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus erwähnt werden muss, dass es keine unterschiedlichen ‚Rassen‘ im Sinne biologisch bedingter Unterschiede zwischen Menschengruppen gibt, kann es aufgrund des realen

Vorhandenseins von Rassismus keine Lösung sein, sozial relevante Unterschiede zu ignorieren.

Ein anderer Jugendlicher kritisiert den Ausschluss afro-amerikanischer Leistungen aus eurozentrischen Geschichtsdarstellungen:

„Blacks have done great things in history that many people don't know about. If black slaves hadn't built America, it wouldn't have become the country we know” (ebd). Das ist ein gutes Argument und kann die SchülerInnen zum Nachdenken anregen, doch ist es bedauerlich, dass dem Kritiker der von ‚Weißen‘ geschriebenen Geschichtsdarstellungen selbst keine anderen Leistungen ‚Schwarzer‘ in den Sinn kommen als ihre Sklavenarbeit. Hier wäre es wichtig, zusätzlich noch andere Beispiele zu inkludieren. In einem weiteren Beitrag beschreibt ein Mädchen, dass sich ihr Vater über sie lustig macht weil sie die Musik afro-amerikanischer KünstlerInnen hört und viele ‚schwarze‘ Freunde hat: „[...] ‚Look at my little black girl.‘ I'm white. He also says he's going to have a son-in-law who's black. [...] I wish my dad would think before he makes comments that hurt my feelings” (ebd). Ob diese Aussagen wirklich als rassistisch zu bewerten sind, ist aufgrund dieser Informationen schwer festzustellen. Einerseits schreibt der Sprecher ‚Schwarzen‘ keine negativen Eigenschaften zu, und aus den Zitaten geht auch nicht hervor, dass er etwas dagegen hätte, wenn seine Tochter tatsächlich einen Afro-Amerikaner heiraten wollte. Er scheint eher zu belächeln, dass seine Tochter sich ‚inauthentisch‘ verhält, was auf ein Verständnis von ‚Rassen‘ oder Kulturen als in sich abgeschlossene Einheiten hindeutet. Eventuell möchte der Vater mit diesen Aussagen bewirken, dass sich seine Tochter von ihren afro-amerikanischen Freunden abwendet, doch obwohl nicht vollkommen klar wird, was er erreichen will und warum das Mädchen diese Kommentare als dermaßen verletzend empfindet, ist hier positiv zu bemerken, dass Rassismus nicht nur im Kontext rechtsradikaler Überzeugungen thematisiert wird. Stattdessen wird gezeigt, dass auch im Vergleich zu etwa der Darstellung von rassistischen Hassverbrechen relativ ‚harmlos‘ erscheinende Statements Ausdruck rassistischer oder vorurteilsbehafteter Haltungen darstellen können.

Der vierte Beitrag stammt als einziger von einem afro-amerikanischen Jungen (wie aufgrund der neben den Kurztexten abgebildeten Porträtfotos zu

erkennen ist), und handelt gleichzeitig als einziger nicht von Rassismus gegenüber ‚Schwarzen‘:

„Why???? (by Jason, 15, male)
I can't BELIEVE what happened today! Some idiots threw EGGS at K's house because she's Middle Eastern!!!! It was awful: the stink of half-rotten eggs and the foot-high letters in red spray paint on the garage door TERRORISTS GO HOME. Why would people attack my best friend just because of her religion and where she's from????? I helped her clean it up ... she was crying. I'd never seen her cry before, I can't see why people would do this when she's just trying to be a normal 16 year old!“ (More 4: 84)

Dies ist der einzige Text in den analysierten Büchern, in dem explizit kultureller Rassismus zum Thema gemacht, obwohl die Homogenisierung und Diskriminierung von Muslimen in den letzten Jahren sowohl in Europa als auch in den USA zweifellos an Relevanz gewonnen hat. Interessant ist, dass gerade jener Jugendliche, der selbst Erfahrungen mit Rassismus gemacht haben könnte, diesen Vorfall schildert. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass ein Bericht über einen solchen rassistisch motivierten Anschlag vielleicht objektiver wirkt wenn er nicht vom ‚Opfer‘ selbst erzählt wird. Jedenfalls haben sich die AutorInnen hier offensichtlich mit der Thematik auseinandergesetzt, und versucht, unterschiedliche Aspekte von Rassismus aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Rassismus- und Vorurteilkritik in den analysierten Schulbüchern nur vereinzelt und vor allem in so genannten Extra-Units, also nur im Zusatzmaterial, zu finden ist. Das weist darauf hin, welche geringe Bedeutung diesen Themen beigemessen wird. Außerdem wird auf institutionellen Rassismus nur in der Vergangenheit verwiesen und gegenwärtige Manifestationen rassistischer Ideologien werden vorwiegend im Kontext individueller Einstellungen rechtsextremer und zum Teil gewaltbereiter Personen thematisiert. Häufig wird Rassismus mit der Sichtbarkeit unterschiedlicher Hautfarben in Zusammenhang gebracht, wobei nicht ausreichend auf die Konstruiertheit von ‚Rassen‘ eingegangen und kultureller Rassismus, mit einer Ausnahme, gar nicht thematisiert wird.

5.8. Multikulturelle Gesellschaften?

Hinweise auf das Ideal einer multikulturellen Gesellschaft, in der Vielfalt eine Bereicherung für alle darstellt, aber die unterschiedlichen ‚Kulturen‘ als relativ homogene und in sich abgeschlossene Einheiten wahrgenommen werden, die eher nebeneinander als miteinander existieren, finden sich in den analysierten Schulbüchern relativ häufig. In *Friends 4* (110ff.) werden in einem längeren Text „Multi-cultural traditions in Texas“ vorgestellt. Die Erzählerin Nicole gibt dazu eine Einleitung mit dem Titel „Different people, different cultures“:

„Here in Texas we have many groups of immigrants – some only arrived recently, others have been here for hundreds of years. The one thing that they have in common is that they have all brought their cultures with them. For the past few weeks we have been doing a project in our school on different customs and cultures. [...]“
(*Friends 4*: 110)

Erkennbar ist hier der Gedanke, dass die Gemeinsamkeit der einzelnen Gruppen lediglich darin besteht, dass sie unterschiedliche kulturelle Merkmale aufweisen und alle als ImmigrantInnen betrachtet werden, von denen manche schon seit mehreren hundert Jahren dort sesshaft sind. Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang allerdings, dass Native Americans, die in der späteren Aufzählung der Gruppen genannt werden, schon vor mehreren tausend Jahren eingewandert sind und im Allgemeinen eher selten als ImmigrantInnen verstanden werden. In der Folge werden insgesamt elf unterschiedliche ‚Gruppen‘ jeweils in Zusammenhang mit spezifischen kulturellen ‚Traditionen‘, vorwiegend im Sinne von Feiertagen, in jeweils ein bis zwei Sätzen beschrieben. So werden etwa die Osterfeuer von Deutschen beschrieben und die französischen Feiern zum 14. Juli, chinesische Neujahrsbräuche, der mexikanische „Day of the Dead“ und der „Juneteenth“ genannte Feiertag anlässlich der Befreiung afro-amerikanischer SklavInnen (ebd). Darüber hinaus wird etwa der hinduistische Wallfahrtstempel in Barsana Dham genannt, und auf die Tatsache hingewiesen, dass norwegische MigrantInnen ihrer Häuser mit steil abfallenden Dächern wie in der Heimat bauten, obwohl in Texas kaum Schnee fällt. Dass sich manche ‚Traditionen‘ im texanischen Kontext auch

verändert haben, wird lediglich im Kontext der jüdischen ZuwandererInnen erwähnt:

„Jewish people have emigrated to Texas from many other countries and today there are large groups of Jews in the major cities of Texas. They have brought their traditions with them but have also adapted to their new country. Many different Jewish organizations now hold cooking contests for kosher chili which uses kosher meat together with typical Texan ingredients for chili.” (Friends 4: 112)

Diese Passage erweckt nicht nur den Eindruck, dass jüdische MigrantInnen die einzigen wären, deren ‚Kultur‘ sich in einem neuen Kontext und durch den Kontakt mit Anderen verändert habe. Fragwürdig erscheint hier auch die Implikation, Chili sei etwas ‚typisch‘ Texanisches, wobei aber nicht darauf hingewiesen wird, dass auch dieses ‚traditionelle‘ Gericht aus dem Kontakt zwischen indigenen Gruppen und spanischen EinwandererInnen im heutigen Mexiko entstanden ist. Während bei westeuropäischen MigrantInnen, mit der Ausnahme der offenbar als Norm betrachteten und nicht eigens erwähnten angelsächsischen EinwandererInnen, nach einzelnen Herkunftsländern unterschieden wird, werden in dem Text Native Americans unter einem Punkt zusammengefasst und völlig undifferenziert mit ‚Powwows‘ in Verbindung gebracht:

„Native Americans belong to many different tribes and hold meetings, so-called ‚powwows‘ all over the United States. There are several large ones held in Texas where different tribes come together to meet each other. Activities at the powwows include eating, dancing, buying and selling handicrafts as well as creating a feeling of community and friendship between the tribes.” (Friends 4: 112)

In *English to go 4* (82) wird Multikulturalität in Wisconsin anhand von drei ‚Gruppen‘ beschrieben, die als einzigartig charakterisiert und als Bereicherung für den Bundesstaat verstanden werden. Auch hier wirkt es zunächst so, als würden die vielfältigen indigenen Gruppen unter dem Oberbegriff ‚Native Americans‘ zu einer einzigen ‚Kultur‘ zusammengefasst, doch dann erfolgt doch noch eine Spezialisierung:

„In this unit, you will learn about three unique cultural groups in Wisconsin: Native Americans, the Amish, and the Hmong. Native Americans are an important part of Wisconsin history and culture. They are the original Wisconsinites. Even the state name, Wisconsin, is a Native American word – it means ‘land of the running waters.’ Today, Wisconsin has more Native American reservations

than any other state east of the Mississippi River. There are eleven tribes who have land or reservations in Wisconsin. I have chosen to present one of them: the Oneida Nation, an Iroquois tribe which was forced to come to Wisconsin from its original homelands in the northeastern part of today's United States." (English to go 4: 82)

Obwohl sich das Kapitel auf nur drei kulturelle Gruppen beschränkt, bleiben die Beschreibungen auch hier sehr oberflächlich. Die Vertreibung der Oneida, die hier nur angedeutet wird und deren AkteurInnen aufgrund der Passivkonstruktion „was forced“ auch nicht explizit genannt werden, wird auf den darauffolgenden Seiten nicht mehr erwähnt. Stattdessen werden in der Unit einige ‚Arts and Crafts‘ sowie einige Sätze in den jeweiligen Sprachen und jeweils eine kurze Geschichte oder ein Mythos der Gruppen vorgestellt, bevor die SchülerInnen letztlich dazu aufgefordert werden, ‚traditionelle‘ Rezepte selbst nachzukochen. Der einleitende Text, aus dem das Zitat oben stammt, endet mit den Worten:

„Many Hmong have settled in Wisconsin and they are part of today's Wisconsin culture.
These three groups of people have their own cultures and lifestyles. Life is not always easy for them because some Wisconsinites are prejudiced. In this unit, I will try to show you a little bit about their lives and what their cultures mean to me. I hope you enjoy it!“
(English to go 4: 82)

Hier wird zum einen deutlich, dass von der anglo-amerikanischen Bevölkerung als Norm ausgegangen wird. Von diesen „Wisconsinites“ haben dem Text zufolge nur einige Vorurteile, und welche Probleme daraus für die Angehörigen der Minderheiten entstehen, wird abgesehen von der verharmlosenden Phrase „Life is not always easy for them“ nicht mehr weiter thematisiert. Hinsichtlich des diesem Text zugrunde liegenden Kulturbegriffs fällt auf, dass einerseits von den „unique cultural groups“ gesprochen wird, und diese als in sich abgeschlossene Einheiten erscheinen, sie aber gleichzeitig als „part of today's Wisconsin culture“, also als Teile einer übergeordneten ‚multikulturellen‘ Gesellschaft verstanden werden. In *Friends 3* wird unter dem Titel „The Rainbow Nation“ (105) auch Südafrika als multikulturelle Gesellschaft dargestellt, wobei der Hinweis auf das Apartheidsregime erst in einem darauffolgenden Text über Nelson Mandela erfolgt: „Did you all know that South Africa is called ‚The Rainbow Nation‘?”

This is because we have so many different types of people living here” (ebd). Anstatt von ethnischen oder kulturellen Gruppen zu sprechen wird hier also die Bezeichnung ‚verschiedene Arten von Leuten‘ gewählt. Weiter heißt es „The original African tribes were called Khoi and San bushpeople. Later other tribes including the Xhosa and Zulu came here from central Africa“ (ebd). Hier dient das Passiv in der Phrase „were called“ dazu, Eigen- und Fremdbezeichnungen einer Gruppe zu vermischen, der Terminus ‚bushpeople‘, eine gender-neutrale Variante des pejorativen Begriffs ‚bushmen‘ ist hier völlig überflüssig. Im Anschluss an die Aufzählung dieser ‚tribes‘ wird darauf hingewiesen, dass heute die Mehrheit der südafrikanischen Bevölkerung „black“ sei aber auch „a group of white people“ (ebd) mit niederländischer, deutscher und britischer Abstammung in dem Land lebt. Diese unterschiedlichen Gruppen nach ‚Rassen‘ zusammenzufassen wäre nur vertretbar, wenn man die von Rassismus geprägte Geschichte Südafrikas und ihre Auswirkungen thematisieren würde. Da dies in dem Text nicht geschieht, ist nicht ersichtlich, warum auf die Hautfarbe der Menschen verwiesen wird. Außerdem heißt es, Afrikaans habe sich aus dem Holländischen, nicht etwa als Lingua Franca, die der Verständigung zwischen unterschiedlichen Gruppen diene, und Elemente unterschiedlicher Sprachen, wenn auch aufgrund der Machtverhältnisse vorwiegend der niederländischen, entwickelt. Über die Bevölkerungsgruppen mit südostasiatischen Wurzeln heißt es „They came here to work“ (ebd), was verschleiert, dass viele nicht freiwillig zum Arbeiten einwanderten, sondern ihre VorfahrInnen als SklavInnen ‚importiert‘ wurden. Der Erzähler geht weiters auf die sprachliche und religiöse Vielfalt ein und schließt mit den Worten: „I love living in a place where there are so many different types of people. I hope that some of you come to visit me here in South Africa some day because it is such an interesting country“ (Friends 3: 105). Mit keinem Wort wird in dem Text erwähnt, dass diese vielen verschiedenen Menschen nicht in absoluter Harmonie zusammenleben und bis vor gar nicht allzu langer Zeit ein rassistisches Regime herrschte. Auch wenn auf den darauffolgenden Seiten noch ein paar Worte zum Thema Apartheid gesagt werden, entsteht beim Lesen dieses verharmlosenden Texts ein völlig falscher Eindruck von einem multikulturellen ‚Regenbogenland‘ in dem die

unterschiedlichsten ‚Arten‘ von Menschen friedlich und harmonisch zusammenleben.

Auch im Zusammenhang mit Großbritannien finden sich in einigen Büchern Darstellungen, die auf die Multikulturalität der Gesellschaft verweisen. So beginnt in *English to go 3* ein Text mit dem Titel „Life in London“ mit den folgenden Worten:

„London is home to over seven million people, making it by far the largest city in Europe (and one of the largest in the world). The city attracts many people from all over the world. In fact, when you visit Piccadilly Circus, you have a better chance of hearing a foreign language than English!

London is a cosmopolitan city with many different communities where different nationalities and cultures live side by side. You can find Irish people living next to Jewish and Muslim people. In other areas you can meet Greeks, Americans, New Zealanders, Germans, Africans, and others.“ (English to go 3: 87)

Hier wird London als kosmopolitische Stadt beschrieben, doch der Hinweis, dass die unterschiedlichen ‚Kulturen‘ und Nationalitäten „side by side“, also nebeneinander leben ist etwas unklar. Zunächst wird sowohl von „many different communities“ gesprochen und auch im letzten Satz mit den Worten „In other areas you can meet“ suggeriert, dass hier ‚ethnisch‘ eher homogene Nachbarschaften gemeint sind, die friedlich koexistieren. Andererseits soll offenbar mit dem Satz dazwischen betont werden, dass die Wohngegenden kulturell oder national heterogen sind und Menschen unterschiedlicher Herkunft tatsächlich zusammen leben und nicht unter ‚ihresgleichen‘ bleiben. Die Vermischung von Termini, die sich auf religiöse und nationale Zugehörigkeiten beziehen, erscheint hier besonders verwirrend. Der Satz „You can find Irish people living next to Jewish and Muslim people“ erweckt den Eindruck, die entsprechenden Kategorien würden einander ausschließen, obwohl IrInnen selbstverständlich unterschiedlichen Religionen angehören können. Auch die willkürlich anmutende Aufzählung einiger ‚Gruppen‘ im letzten Satz vermischt verschiedene Kategorien. Während man bei dem Begriff „Americans“ davon ausgehen kann, dass US-AmerikanerInnen gemeint sind, wirkt der Begriff „Africans“ homogenisierend. Ein weiterer Hinweis auf das ‚multikulturelle‘ London ist in *Your Turn 3* vertreten. Hier stellt unter dem Titel „Happy neighbourhoods – growing up in

Britain“ (40) eine Erzählerin namens Fatema ihre Nachbarschaft Brick Lane vor. Auf den Bildern zu diesem Text sind auf dem ersten zwei Straßenschilder mit der Aufschrift Brick Lane in Englisch und Bengali zu sehen, und auf dem Foto darunter ist ein Marktstand abgebildet, vor dem eine Frau mit einem bunten Kopftuch, ein weißer junger Mann mit Baseballkappe und Lederjacke und ein asiatisches Pärchen nebeneinander stehen und das Gemüse begutachten. Im Hintergrund sind die Ziegelsteingebäude zu erkennen, die der Gegend ihren Namen gaben. Drei weitere Bilder auf der Seite zeigen eine Gruppe lachender junger Frauen in Saris, einen Mann in Kochschürze der vor einem Banner mit der Aufschrift „Curry Festival“ mit einem Kochlöffel in einer riesigen Pfanne umrührt und einen Flohmarktstand an dem zwei junge Frauen Hüte anprobieren. Insgesamt sind die Abbildungen also sehr bunt und vermitteln eher ‚exotische‘ Eindrücke, worauf zu Beginn des Texts auch Bezug genommen wird:

„If you look at the pictures of my neighbourhood you probably can't guess what city it's in. It looks like no other place. That's because in Brick Lane (that's the name of my neighbourhood) there are people from all over the world. It is right in the middle of the East End of London – and probably the coolest place in town!“ (Your Turn 3: 40)

Hier findet eine eindeutig positive Bewertung von kultureller Diversität statt, indem festgestellt wird, dass Brick Lane von Menschen aus aller Welt bewohnt wird, und deshalb für die jugendliche Erzählerin ein aufregender Ort ist, um dort aufzuwachsen. Dass diese Vielfalt als Bereicherung verstanden wird, wird auch im letzten Satz des Texts noch einmal unterstrichen: „What's it like to live in Brick Lane? It's fun and exciting (some people say it's busy and noisy!). But one thing is for sure: life in Brick Lane is always interesting and colourful – even on English rainy days!“ (ebd). Darüber hinaus findet sich in dem Text auch ein Hinweis auf ein spezifisch ‚britisches‘ Verständnis von Multikulturalismus: „Brick Lane is the ‚curry capital‘ of London! Why? The neighbourhood is home to the Bangladeshi community – that's also why the street signs are in two languages, English and Bangla, the official language of Bangladesh“ (ebd). Die Tatsache, dass mitten in London zweisprachige Straßenschilder hängen zeigt, dass ImmigrantInnen ihre eigene Sprache und Kultur ‚bewahren‘ dürfen.

Obwohl in den verschiedenen Büchern immer wieder von ‚Kultur‘ die Rede ist, wird dieser Begriff nur in einem der Schulbücher definiert, und auch hier lediglich im Rahmen einer ‚Extra-Unit‘: „Culture (noun) The beliefs, the way of life, art, and customs that are shared and accepted by people in a particular society” (You & Me 4: 140). Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen führen können: „People do things differently in different countries, and this can sometimes cause misunderstandings” (ebd). Die implizite Annahme, dass innerhalb eines Landes dieselben kulturellen Merkmale vorherrschen wird zwar schon auf der nächsten Seite relativiert. Doch dabei wird auf ‚Jugendkultur‘ angespielt und die ethnische Homogenität von Nationen nicht hinterfragt: „Even within one country, there are cultural differences. Behaviour which is acceptable to some people, other people find impolite. Maybe you behave differently to your friends than you do to your teacher!“ (ebd: 141). Während einige Bücher also Darstellungen von Multikulturalität aufweisen, wird hier die Heterogenität von Verhaltensweisen innerhalb einer kulturellen Gruppe thematisiert, wobei mit ‚country‘ wohl der falsche Terminus gewählt wurde. Eine besondere Betonung von Differenzen nicht nur zwischen Gruppen, sondern auch zwischen Individuen findet sich etwa auch in *More 4*, in der Einleitung zu einigen unter „Fairness at our school“ beschriebenen Verhaltensregeln einer Schule:

„Like all student at our school you are all different. You come from different families, and you have different interests and abilities. Some of you come from different countries and speak different languages. You are all important to us.
Please keep to these rules:
Please make sure you respect all the other students, too, no matter how different they are.“ (More 4: 88)

Hier wird darauf hingewiesen, dass sich jede/r auf vielfältige Art von anderen unterscheidet und es wird Respekt gegenüber allen diesen Differenzen eingefordert, was auch als Hinweis auf den Diversity-Ansatz gesehen werden kann.

5.9. Migration, Identifikationsangebote

Das Thema Migration und die Erfahrungen von MigrantInnen werden in mehreren der analysierten Bücher angesprochen, allerdings in sehr unterschiedlichen Kontexten. Aus historischer Perspektive widmen sich *Smart 4* (10) und *Red Line 4* (18) mittels beinahe identischer ‚Timelines‘ jeweils unter der Überschrift „US Immigration“ der Einwanderung in die USA seit 1620. Tatsächlich behandeln diese Texte aber vor allem die Geschichte von Ellis Island. Es wird darauf eingegangen, dass New York City und Ellis Island zunächst von Niederländern gegründet, dann von Engländern übernommen wurden, dass durch die Hungersnot in Irland in der Mitte des 19. Jahrhunderts die Zuwanderung stieg und 1892 eine Immigrationsstation auf Ellis Island eröffnet wurde. Im Anschluss daran werden Anekdoten von irischen, italienischen, und osteuropäischen EinwandererInnen umrissen. Mit der Schließung der Station auf Ellis Island 1954 ist die Übersicht über die US-Immigration auch schon beinahe zu Ende. Es wird lediglich noch darauf hingewiesen, dass ab den 1960er Jahren die Anreise mit Flugzeugen statt Schiffen zunahm, und dass ab 1978 Zuwanderungsquoten festgelegt wurden: „1978 The US started a quota for immigrants from all over the world. Today most people who immigrate into the US come from Mexico, the Philippines, India and China“ (*Smart 4*: 10). In *Red Line 4* wird die aktuelle Situation etwas differenzierter dargestellt: „It is still hard to immigrate into the US. Most people who do it come from Mexico, India and China. On Ellis Island there is now a museum about immigration“ (*Red Line 4*: 18). In beiden Texten wird die Thematik der Immigration in die USA jedoch verkürzt dargestellt, da fast ausschließlich Immigration aus Europa angesprochen wird, und der Eindruck entsteht, außereuropäische Zuwanderung finde erst seit wenigen Jahrzehnten statt. Zudem bleibt die ‚unfreiwillige‘ Migration der zahlreichen vor allem aus Westafrika in die USA gebrachten SklavInnen unerwähnt. *New Highlight 4* thematisiert unter dem Titel „The American Dream?“ Migration in der Gegenwart, indem die Erfahrungsberichte von zwei Jugendlichen gegenübergestellt werden, die mit ihren Familien nach New York City eingewandert sind. In der Einleitung wird Migration in diesem Kontext als alltägliches Phänomen präsentiert: „Did you know that about 3 million people in New York City were born in other countries? Lanh and Maria

tell us about life in the USA“ (New Highlight 4: 22). Der in Vietnam geborene Lanh erzählt, dass er mit sieben Jahren nach New York kam und zunächst mit Englisch-Sprachproblemen zu kämpfen hatte, die er aber rasch überwand.

„The second problem was the different way of life. One example is the food – so much meat! In my family we eat healthier food with lots of vegetables. But I think New York is great – it’s much more international than the cities in Vietnam. I love living here. Teenagers in the USA have more freedom than in Vietnam. My dream is to be a cook and have the coolest restaurant in New York.“ (New Highlight 4, 22)

Die Internationalität von New York wird hier eindeutig positiv bewertet, allerdings wird nicht klar, was genau Lanh mit den Freiheiten für Jugendliche meint, die er in Vietnam nicht hätte. Da anzunehmen ist, dass die meisten Grenzen, die man als Teenager einzuhalten hat, von den Eltern und von der Gesellschaft bestimmt werden, sollte hier wenigstens ein Beispiel genannt werden, damit keine stereotypen Vorstellungen von den USA als ‚Land der Freiheit‘ gefördert werden.

In dem zweiten Text erzählt Maria, dass sie mit vierzehn Jahren aus Costa Rica nach New York einwanderte, weil es der ‚größte Traum‘ ihres Vaters gewesen sei, in den USA zu leben:

„He wanted a better life for us. And one day he won a lottery so we could live in America. When you’re young, it’s OK to move to a new country. But it’s harder when you’re older. I don’t like New York. It’s too busy and there’s too much traffic. But the worst thing is when people think you’re stupid because your English isn’t good. Mom and dad were happier in Costa Rica too. Now they miss our country.“
(New Highlight 4, 22)

Positiv zu bemerken ist hier, dass die Situation von MigrantInnen aus deren eigener Perspektive dargestellt und nicht idealisiert wird. Das Mädchen beschreibt ihre Schwierigkeiten, sich an das neue Umfeld zu gewöhnen, und die Erfahrung aufgrund mangelnder Englischkenntnisse für ‚dumm‘ gehalten zu werden, was ein deutlicher Hinweis auf Fremdenfeindlichkeit ist. Zu wenig wird allerdings auf die Gründe für die Auswanderung der Familie eingegangen, denn der Wunsch nach einem Leben in den USA wird als individueller Lebenstraum des Vaters und nicht als durch ökonomischen Druck oder andere Faktoren begründet dargestellt. Was es mit der im Text

erwähnten ‚Lotterie‘ auf sich hat, die sich auf die Verlosung von ‚Green Cards‘ bezieht, ist für die SchülerInnen wohl kaum ersichtlich.

Auch *New Highlight 3* thematisiert die Erfahrungen einer Migrantin. Die erste Unit des Buches behandelt die Stadt London, orientiert sich dabei aber stark an dem Mädchen Asha, das mit ihren Eltern vor kurzem aus Singapur in die europäische Metropole eingewandert ist. So erkundet die Familie gemeinsam die Sehenswürdigkeiten der Stadt, und Asha versucht sich in ihrer neuen Schule zurechtzufinden. Diese Rahmenhandlung kann als sehr gelungene Umsetzung interkultureller Inhalte gesehen werden, und die Protagonistin stellt eine Identifikationsfigur für die SchülerInnen dar. In ihrer neuen Schule macht sie auch Erfahrungen mit Fremdenfeindlichkeit:

„LARA You’re new.
ASHA Yes, it’s my first day. I’m Asha.
LARA Hi, Asha. I’m Lara. Where was your last school?
ASHA In Singapore.
LARA Singapore? Is that in Africa?
ASHA No, it’s in Asia.
Another girl is listening.
HOLLY Thousands of people come to London every year from
 Asia and Africa and other places. My dad says they
 take our jobs.
LARA That’s stupid. Lots of English people have jobs in other
 countries. And London is an international city. Welcome
 to London, Asha.“

(New Highlight 3: 12)

Asha wird hier also mit den fremdenfeindlichen Aussagen einer Mitschülerin konfrontiert, die die Einstellungen ihres Vaters wiederholt, allerdings entkräftet ein anderes Mädchen diese Argumente sofort als ‚dumm‘ und kontert, dass auch viele EngländerInnen im Ausland leben und London eine multikulturelle Stadt sei. Sie versucht Asha das Gefühl zu geben, in Großbritannien willkommen zu sein. Wichtig ist hier, dass Migration als etwas dargestellt wird, das nicht nur von Asien oder Afrika nach Europa, sondern in unterschiedliche Richtungen stattfindet und etwas völlig ‚normales‘ ist.

Smart 3 macht die Erfahrungen eines aus Pakistan nach England ‚geflohenen‘ Jungen zum Thema, dessen Geschichte als Artikel in einem Jugendmagazin beschrieben wird:

„Every year thousands of people come to the UK as refugees. Many of them are young and some of them come alone, without their parents or family. [...]

This is Rizwan. He's from Pakistan and he's 14. He came to England when both his parents died in an earthquake. His aunt and uncle in Wolverhampton adopted him.“ (Smart 3: 96)

Hier machen es sich die SchulbuchautorInnen in der Behandlung einer Flüchtlingsgeschichte etwas zu leicht, indem sie ein Beispiel entwerfen, das für die tatsächlichen Erfahrungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge keineswegs repräsentativ ist. Der Junge Rizwan ist wie aus dem Text hervorgeht, nicht als Asylsuchender nach Großbritannien gekommen, sondern wurde von Verwandten adoptiert nachdem seine Eltern einem Erdbeben zum Opfer gefallen waren. Indem der Grund für diese ‚Flucht‘ in einer Naturkatastrophe und nicht etwa in einem militärischen Konflikt oder politischer bzw. religiöser Verfolgung besteht, erspart man sich außerdem eine nähere Beschäftigung mit den Ursachen für die Flucht. Im Anschluss an die einleitenden Sätze erzählt Rizwan in der ersten Person von seinen Erfahrungen in England, wobei er auf relativ triviale ‚Probleme‘ wie das kältere Klima, ungewohntes Essen und „a lot of strange faces and funny smells“ (ebd) hinweist. Außerdem erzählt er, dass ihm am ersten Schultag Streiche gespielt wurden: „There were two other boys in my class. They were horrible. On the first day they sent me to the wrong room for History. And then they hid my bag. But some of the other kids were really nice. They helped me to find it“ (ebd). Ob diese KlassenkameradInnen aus fremdenfeindlichen Motiven heraus handeln oder sich gegenüber allen neuen MitschülerInnen so verhalten, wird hier nicht erwähnt, und Rizwan beendet seine Geschichte mit dem Hinweis darauf, dass er inzwischen viele FreundInnen gefunden hat und im Cricket-Team der Schule mitspielt. Der Text macht zwar deutlich, dass Rizwan einen berechtigten Grund dafür hatte, nach England zu migrieren, und dass er dort inzwischen gut integriert ist, doch indem er als ‚Flüchtling‘ bezeichnet wird verharmlost der Text die Situation ‚echter‘ AsylwerberInnen.

In krassem Gegensatz dazu steht die in *You & Me 4* unter dem Titel „One day we had to run“ (88f.) erzählte Geschichte des 14-jährigen sudanesischen Flüchtlings Chol Paul, der als 9-Jähriger hunderte Kilometer zu Fuß

zurücklegte um in ein Flüchtlingslager in Äthiopien zu gelangen. Die Gründe für den Krieg im Sudan werden nicht dargestellt, sondern es wird lediglich auf dessen Existenz und die damit verbundene Flucht zahlreicher, insbesondere auch minderjähriger, Menschen hingewiesen wird. Der Junge erzählt, dass er in seinem Heimatdorf mit FreundInnen spielte, als plötzlich Soldaten zu schießen begannen und er losrennen musste:

„When there is shooting, when you hear BANG! BANG! BANG!, you don't think about your friend or your mother, you just run to save your life.

I didn't see the soldiers, I just heard the shooting, the screaming and the bombing that went DUM, DUM, DUM, DUM like this and killed many people. It all just happened, like an accident, and we ran without anything – nothing – no food, no clothes, nothing.“ (You & Me 4: 88)

In der Folge berichtet Chol Paul von seiner monatelangen Wanderung gemeinsam mit anderen Flüchtlingen, die aufgrund der Hitze vor allem nachts fortgesetzt wurde, während man sich tagsüber im Stehen unter Bäumen ausruhte. Er erzählt, dass die Gruppe mehrfach von Löwen attackiert wurde, sich vorwiegend von Erde und Blättern ernährte und einer seiner FreundInnen verhungerte:

„People died of hunger. I saw many dying. Even my friend died. There was no water, no food. I asked him not to stop, but he couldn't go on. [...] I had to leave my friend because I would have died with him. When he refuses, when he won't go on, what can you do?“ (You & Me 4: 88f.)

Weitere Menschen ertrinken beim Durchschwimmen eines Flusses auf dem Weg nach Äthiopien und Chol Paul, der später nach Kenia gebracht wurde und von einer Karriere als Ingenieur träumt, weiß fünf Jahre nach seiner Flucht nicht, ob seine Eltern noch am Leben sind.

Diese Geschichte beschreibt in relativ nüchternen, unsentimentalen Worten einen Überlebenskampf, der für die Mehrheit der österreichischen SchülerInnen weit jenseits ihrer eigenen Erfahrungen liegt und ihnen nahezu unvorstellbar erscheinen muss. Der Vergleich zur eigenen Lebenswelt wird nicht nur durch den Titel der Unit, „Growing up“, sondern auch durch den die Erzählung einleitenden Satz angeregt: „In some parts of the world, fourteen-year-olds lead a very different kind of life from yours“ (ebd: 88). Trotz seiner traumatischen Erlebnisse wird Chol Paul aber nicht als Opfer sondern als

handelnde Person präsentiert, die auch zuversichtlich in die Zukunft blickt. Vielleicht soll diese Hoffnung auch mit dem Porträtfoto ausgedrückt werden, auf dem er übers ganze Gesicht strahlt, doch dieses Bild wirkt dennoch etwas unpassend. Direkt darunter findet sich ein Foto auf dem sechs Paar aufgeschürfte Kinderbeine von der Hüfte abwärts abgebildet sind, die bis auf zerfetzte Shorts unbedeckt sind, nur eines der Kinder trägt Schuhe. Auf der gegenüberliegenden Seite findet sich ein Bild von einer großen Gruppe Flüchtlinge, die zu Fuß eine Straße entlang gehen und von denen viele Säcke oder zusammengerollte Matten auf dem Kopf tragen. Alle drei Bilder sind außerdem in schwarz-weiß, was den Kontrast und die Distanz zur ‚eigenen‘ Welt noch verdeutlicht.

Neben der Darstellung historischer Migration und der Erfahrungen von jugendlichen MigrantInnen und Flüchtlingen fällt auf, dass in einigen Büchern ‚illegale‘ Immigration thematisiert wird. In *Red Line 4* widmet sich ein Text der Organisation „Global Kids“ (30), die sich für die weltweite Bekämpfung von Armut einsetzt. In diesem Zusammenhang wird die prekäre Situation von SchülerInnen thematisiert, die sich illegal in den USA aufhalten und daher kaum Chancen auf eine höhere Bildung haben:

„We’re telling New Yorkers about the difficult situation many high school students are in,’ she explains. ‚Students who are illegal immigrants. They can go to school – that’s free für everyone in the US. But most of them can’t go to college. For some kids it’s too expensive. And many of them don’t want to give colleges any information about their families. They’re scared they will have to go back to their own country. We did a theater project about the problem and performed it on the streets of Manhattan last month.’“ (Red Line 4: 30)

Hier wird ein konkretes Problem angesprochen, das zwar kaum mit einem Theaterprojekt gelöst werden kann, aber immerhin wird eine Organisation vorgestellt, die versucht das öffentliche Bewusstsein für die Belange von MigrantInnen zu erhöhen. Unüberlegt formuliert ist allerdings der Satz „They’re scared they will have to go back to their own country“, weil er einerseits impliziert, dass die Jugendlichen sich nur vor der Ausweisung fürchten und nicht klar wird, dass diese Angst durchaus berechtigt ist, und andererseits durchaus möglich ist, dass sie die USA als ihr eigenes Land betrachten, obwohl sie sich dort nicht legal aufhalten.

Smart 4 stellt unter dem Titel „Alien worlds“ (50) auf einer Doppelseite drei Texte vor, wovon der erste eine kurze Zusammenfassung des Films ‚Men in Black‘ ist und der dritte von der Sichtung eines UFOs in Arizona handelt. Im zweiten Text allerdings beschreibt ein aus Indien stammender Mann seine Erfahrungen als ‚illegaler‘ Immigrant in New York. Zwar scheint die Einbindung dieses Texts zwischen zwei von Außerirdischen handelnden Texten etwas erzwungen, doch die unterschiedlichen Bedeutungen des Wortes ‚alien‘ werden dadurch gut verdeutlicht und Fremdheit thematisiert. Der Mann beschreibt, mit einem Touristenvisum in die USA gekommen zu sein, wo er in der Küche eines Restaurants unter unzumutbaren Bedingungen und schlecht bezahlt arbeitete, und mit anderen ‚illegal‘ Eingewanderten auf dem Fußboden eines alten Fabriksgebäudes schlief. Als er Zahnschmerzen bekam und seinem Chef davon erzählte, wurde er auf die Straße gesetzt:

„My thoughts went back to India where political trouble and bands of robbers had made life dangerous. Now I was in America, but my life here was no better. In the middle of a big city full of strange people, illegal, in pain, without money, I felt alone, – a real ‚alien‘!“
(*Smart 4*: 50)

Zum einen hatte der Mann also gute Gründe, Indien zu verlassen, zum anderen wird er in den USA ausgebeutet, damit ist die Geschichte nicht erfreulich aber scheint einigermaßen realistisch. Doch dann nimmt die Erzählung eine unerwartete Wendung: Während er mit Zahnschmerzen durch die Stadt streift, nimmt ein Paar seinen desolaten Zustand wahr und bietet an, die Rettung zu rufen. Es stellt sich heraus, dass die Frau zufällig Zahnärztin ist, und sie behandelt seinen Zahn bevor ihm beide dabei helfen, einen Job zu finden: „Now I’m ‚legal‘ and things are better, but I still often feel like an alien here“ (ebd). Die Frage, wie genau der Mann einen legalen Aufenthaltsstatus erhalten hat bleibt ungeklärt und die extrem unwahrscheinliche ‚Rettung‘ des Immigranten durch das Paar lässt die Geschichte unrealistisch erscheinen. Damit wird nicht die Lebenswirklichkeit ‚illegaler‘ ImmigrantInnen dargestellt, sondern eigentlich wird die anfangs beschriebene Situation verharmlost, weil letztlich alles gut ausgeht. Ein weiteres interessantes Beispiel ist in *New Highlight 4* zu finden, wo unter dem Titel „Hispanics and the economy“ folgender Text abgedruckt ist:

„About 12 million people in America came to the USA illegally – they have no papers. Most of these illegal immigrants are Hispanic and many come across the border from Mexico. They pay lots of money to get into the USA safely. American employers often pay them badly – but they get more money than in Mexico. Other illegal immigrants come to the USA as tourists and then stay longer. They can easily buy papers in the street.

Some Americans say that all illegal immigrants should go home. Others think differently and say that they should stay because the American economy needs them. Illegal immigrants work hard and they do the worst jobs.“ (New Highlight 4: 78)

Die Frage, ob ‚illegale‘ ImmigrantInnen in den USA bleiben sollten wird hier ausschließlich aus amerikanischer Perspektive behandelt. Das einzige Argument zu ihren Gunsten ist, dass sie der Gesellschaft als billige Arbeitskräfte nutzen und Jobs machen, die die ‚legal‘ im Land befindlichen AmerikanerInnen nicht machen wollen. Unklar bleibt auch, warum diese Menschen in Mexiko oder anderen lateinamerikanischen Staaten so schlechte Chancen haben. Obwohl die Überschrift „Hispanics and the economy“ lautet, handelt der Text nur von ‚illegalen‘ ImmigrantInnen. Unter „Hispanic stars“ wird aber unmittelbar darunter diese Gleichsetzung von Hispanics mit ‚illegaler‘ Immigration kritisiert:

„Some people think that all Hispanics are illegal immigrants, poor and only speak Spanish. Of course that isn't true!
Many Hispanics were born in the USA, have good jobs and speak English very well. And some are big stars – like the singers Jennifer Lopez and Marc Anthony (their parents come from Puerto Rico).“
(New Highlight 4: 78)

Da den SchulbuchautorInnen offenbar bewusst ist, dass nicht alle Hispanics ‚illegal‘ Zugewanderte sind, muss man sich fragen weshalb sie genau dieses Vorurteil im ersten Text verbreiten um im zweiten darauf hinzuweisen, dass es nicht richtig ist.

Einen gelungeneren Text zum Thema ‚Hispanics‘ weist *Red Line 4* auf. Hier wird die Geschichte eines jungen Autoverkäufers in San Diego erzählt, der aufgrund seiner Zweisprachigkeit beruflich extrem erfolgreich ist:

„Oscar's company saw that speaking Spanish would help to sell more cars. Over the next 20 years the number of Hispanics – people whose first language is Spanish or who grew up in families where Spanish was spoken – in California is expected to rise to 50 per cent of the population.“ (Red Line 4: 99)

Positiv anzumerken ist hier auch, dass der Begriff ‚Hispanic‘ definiert wird, und zwar im Zusammenhang mit der Umgangssprache von Menschen und nicht als ‚quasi-rassischer‘ Terminus. Darüber hinaus werden die Vorteile von Mehrsprachigkeit deutlich und die Geschichte eines Angehörigen einer marginalisierten Gruppe, dessen Erfolg auch auf seinem ‚Anderssein‘ basiert, mag zwar nicht ‚repräsentativ‘ sein, kann aber eine Vorbildfunktion für die SchülerInnen haben.

6. Conclusio

Zusammenfassend ist festzustellen, dass zwischen den im Rahmen dieser Analyse untersuchten Schulbüchern große Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit und Art der Darstellung ‚nicht-westlicher‘ Menschen und kultureller Merkmale sowie interkultureller Inhalte im Allgemeinen, bestehen.

Positiv festzuhalten ist zunächst, dass in den meisten Büchern Bemühungen um vorurteilsfreie Repräsentationen erkennbar sind. So liest man beim Durchblättern der Bücher immer wieder nicht nur ‚typisch englische‘ Namen und sieht Illustrationen, auf denen auch ‚dunkelhäutigere‘ Personen abgebildet sind. Einige der Bücher inkludieren außerdem Märchen oder Mythen aus unterschiedlichen Kulturräumen, und offener Rassismus ist nirgends zu finden.

Vorurteils- oder Rassismuskritik ist allerdings auch nicht in allen Büchern vertreten und greift häufig zu kurz, indem Rassismus am rechten Rand der Gesellschaft, in der Vergangenheit oder in weit entfernten Ländern verortet, oder vorwiegend im Kontext der ‚Vorurteile‘ von Individuen thematisiert wird. Außerdem sind vielfach Homogenisierungen und unsensibler Sprachgebrauch zu kritisieren und insbesondere im Bereich bildlicher Darstellungen häufig Stereotype zu finden.

Auch konnten keine direkten Hinweise auf Evolutionismus gefunden werden, allerdings werden mehrfach ‚Entwicklungsländer‘ thematisiert, wobei in diesen Texten häufig Armut als wesentliche Eigenschaft außereuropäischer Gesellschaften erscheint und globale Zusammenhänge nur selten Erwähnung finden. Darüber hinaus werden ‚nicht-westliche‘ Gruppen häufig mit Traditionalität und Naturverbundenheit assoziiert, wodurch zum Teil evolutionistische oder exotistische Vorstellungen gefördert werden.

In der Repräsentation historischer Ereignisse wird deutlich, dass diese vorwiegend aus eurozentrischer Sicht erläutert werden, aber auch einige Beispiele für Bemühungen multiperspektivischer Darstellungsweisen zu erkennen sind. Ähnliches gilt für die Thematiken der Migration und kulturellen Vielfalt in den Schulbüchern. Während sich einige Texte etwa mit ‚illegaler‘ Zuwanderung aus dem Blickwinkel der Mehrheitsgesellschaft befassen oder die Situation von Flüchtlingen verharmlosen, finden sich auch Beispiele, die

die positiven Aspekte von Multikulturalität betonen oder MigrantInnen als Identifikationsfiguren darstellen.

Doch es bestehen auch innerhalb der einzelnen Bücher große Unterschiede in der Darstellung ‚Fremder‘. Selbst in jenen Werken, die sehr positive Beispiele für den Einbezug interkultureller Themen aufweisen, werden oft an anderer Stelle stereotype oder eurozentrische Perspektiven deutlich. In fast allen Fällen wäre eine intensivere Auseinandersetzung mit interkulturellen Thematiken sowohl hinsichtlich der Häufigkeit des Einbezugs relevanter Inhalte, als auch in Hinblick auf die Art der Darstellung, notwendig, um den Ansprüchen Interkulturellen Lernens gerecht zu werden.

7. Bibliographie

7.1. Schulbücher

Cox, Roderick. New Highlight 3: Coursebook. Linz: Veritas.

Cox, Roderick. New Highlight 4: Coursebook. Linz: Veritas.

Gerngroß, Günter et al. MORE – Student's Book 3 Enriched Course. Rum: Helbling Languages.

Gerngroß, Günter et al. MORE – Student's Book 4 Enriched Course. Rum: Helbling Languages.

Gerngroß, Günter et al. The New You & Me 3 Enriched Course Textbook. Wien: Langenscheidt KG.

Gerngroß, Günter et al. The New You & Me 4 Enriched Course Textbook. Wien: Langenscheidt KG.

Harmer, Jeremy und Ana Acevedo. Your Turn 3 Textbook. Wien: Langenscheidt KG.

Harmer, Jeremy und Ana Acevedo. Your Turn 4 Textbook. Wien: Langenscheidt KG.

Haß, Frank. Red Line 3: Coursebook. Wien: öbv.

Haß, Frank. Red Line 4: Coursebook. Wien: öbv.

Haß, Frank. smart 3: Erweiterungskurs, Coursebook. Wien: öbv.

Haß, Frank. smart 4: Erweiterungskurs, Coursebook. Wien: öbv.

Katzböck, Sigrid et al. Friends 3 Plus. Course Book. Linz: Veritas.

Katzböck, Sigrid et al. Friends 4 Plus. Course Book. Linz: Veritas.

Westfall, Tanja und Charlie Weber. English to go 3: Coursebook. Wien: öbv.

Westfall, Tanja und Charlie Weber. English to go 4: Coursebook. Wien: öbv.

7.2. Sekundärliteratur

- Altfelix, Thomas. „Fremdheit im Schulbuch: Überlegungen zu einem xenologischen Bildungsanspruch.“ In: Eva Matthes & Carsten Heinze (Hrsg.). *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2004. (49-80).
- Arndt, Susan & Antje Hornscheidt (Hrsg.). *Afrika und die deutsche Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, 2004.
- Balibar, Etienne & Immanuel Wallerstein. *Rasse Klasse Nation: Ambivalente Identitäten*. Übers. Michael Haupt & Ilse Utz. Hamburg: Argument, 1990.
- Balibar, Etienne. „Der Rassismus: auch noch ein Universalismus.“ In: Uli Bielefeld (Hrsg.). *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (2. Aufl.). Hamburg: Junius, 1992. (175-188).
- Bamberger, Richard. „Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick.“ In: Richard Olechowski (Hrsg.). *Schulbuchforschung*. Schule – Wissenschaft – Politik 10. Frankfurt/Main: Peter Lang, 1995. (46-79).
- Bamberger, Richard et al. *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern: Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur*. Wien: öbv, 1998.
- Barrientos, Ingrid Ojeda. *Ethnologisch relevante Inhalte im Lehrplan der Hauptschule und deren Umsetzung in den Schulbüchern*. Wien: Dipl., 2001.
- Bauman, Zygmunt. „Moderne und Ambivalenz.“ In: Uli Bielefeld (Hrsg.). *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (2. Aufl.). Hamburg: Junius, 1992. (23-50).
- Benbrahim, Karima. „Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen.“ *Heinrich Böll Stiftung*. 2008. <http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1578.asp> (10. Feb. 2012).
- Bentert, Anne. „Die Suche nach dem Paradies: Heimat der ‚Edlen Wilden.‘“ In: Marie Lorbeer & Beate Wild (Hrsg.). *Menschen Fresser Neger Küsse: Das Bild vom Fremden im deutschen Alltag*. Berlin: Elefanten Press, 1991. (26-34).
- Berry, Christina. „What’s in a Name? Indians and Political Correctness.“ *All Things Cherokee*. 2012. <http://www.allthingscherokee.com/articles_culture_events_070101.html> (18. Feb. 2012).
- Bielefeld, Uli (Hrsg.). *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (2. Aufl.). Hamburg: Junius, 1992.

- Binder, Susanne & Aryane Daryabegi. „Interkulturelles Lernen: Beispiele aus der schulischen Praxis.“ In: Thomas Fillitz (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen: zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: StudienVerlag, 2002. (33-95).
- Bitterli, Urs. „Die exotische Insel.“ In: Thomas Koebner & Gerhart Pickerodt (Hrsg.). *Die andere Welt: Studien zum Exotismus*. Frankfurt/Main: Athenäum, 1987. (11-30).
- Bitterli, Urs. *Die „Wilden“ und die „Zivilisierten“: Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte der europäisch-überseeischen Begegnung*. (2. Aufl.). München: Beck, 1991.
- bm:ukk. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. *Lehrpläne der Allgemein bildenden Schulen*. 2007.
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml> (10. Okt. 2011).
- bm:ukk. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. *Das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen.‘* 2009.
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml> (5. Feb. 2012).
- bm:ukk. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. *Interkulturelles Lernen: Lehrplanbestimmungen*. 2010.
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml> (5. Feb. 2012).
- Boyer, Ludwig. „Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich.“ In: Werner Wiater (Hrsg.). *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. (55-64).
- Bremshey, Christian et al. (Hrsg.). *Den Fremden gibt es nicht: Xenologie und Erkenntnis*. Münster: LIT-Verlag, 2004.
- Burgerstein, Jiri. „Stereotyp und Vorurteil – Definitionen & Begrifflichkeit.“ *IIKD Institut für Interkulturelle Kompetenz und Didaktik*.
<<http://www.ikud.de/Stereotyp-und-Vorurteil.html>> (2. Feb. 2012).
- Byram, Michael. „Images of ‚others‘ in foreign language textbooks.“ In: K. Peter Fritzsche (Hrsg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1992. (125-135).

- Christ, Herbert. „Die Kategorie ‚Fremdheit‘ in der Fremdsprachendidaktik.“ In: Heiner van Bömmel; Herbert Christ & Michael Wendt (Hrsg.). *Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Tübingen: Narr Verlag, 1992. (11-30).
- Crenshaw, Kimberlé. „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color.“ *Stanford Law Review* 43.6, 1991. (1241-1299).
- Dietz, Gunther. *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Bildung in Umbruchsgesellschaften 8. Münster: Waxmann, 2009.
- Dijk, Teun van. „Discourse and the denial of racism.“ In: *Discourse & Society* 3.1, 1992. (87-118).
- Dulabaum, Nina. „’Die Neger-Revolte‘ – Rassismen in Englisch-Lehrbüchern? Kriterien zur Analyse.“ In: Helmut Essinger & Ali Ucar (Hrsg.). *Erziehung: interkulturell, politisch, antirassistisch: von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung; ein Reader*. Felsberg: Migro-Verl., 1993. (131-137).
- Earthlink e. V. „Streichhölzer.“ *Aktiv gegen Kinderarbeit*. 2011. <http://www.aktiv-gegen-kinderarbeit.de/produkte/industrie/streichholzer/#footnote_0_3056> (12. Mai 2012).
- Efinger, Karin. *Die Darstellung ethnischer Minderheiten in österreichischen Schulbüchern der Grundstufe: eine ethnologische Untersuchung*. Wien: Dipl., 1999.
- Erb, Rainer. „Die Diskriminierung von Minderheiten: Wie entstehen Vorurteile?“ In: Holger Lengfeld (Hrsg.). *Entfesselte Feindbilder: über die Ursachen und Erscheinungsformen von Fremdenfeindlichkeit*. Berlin: Ed. Sigma, 1995. (13-24).
- Essinger, Helmut & Ali Ucar (Hrsg.). *Erziehung: interkulturell, politisch, antirassistisch: von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung; ein Reader*. Felsberg: Migro-Verl., 1993.
- Estate of Malcolm X. „Biography.“ *Malcolm X Official Website*. 2012. <<http://www.malcolmx.com/about/bio.html>> (12. Mai 2012).
- Fillitz, Thomas. „Schulbuchanalyse: Geographie und Wirtschaftskunde“. In: Susanne Heine (Hrsg.). *Islam zwischen Selbstbild und Klischee: eine Religion im österreichischen Schulbuch*. Köln: Böhlau, 1995. (239-266).
- Fillitz, Thomas (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen: zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck: StudienVerlag, 2002.

- Fritzsche, K. Peter. „Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput.“ In: K. Peter Fritzsche (Hrsg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1992. (9-22).
- Fritzsche, K. Peter. „Vorurteile und verborgene Annahmen.“ In: K. Peter Fritzsche (Hrsg.). *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1992. (107-124).
- Furtwängler, Jürgen Phillip. „Das Fremde: Chance zur Neugestaltung des abendländischen Menschenbildes.“ In: Christian Bremshey et al. (Hrsg.). *Den Fremden gibt es nicht: Xenologie und Erkenntnis*. Münster: LIT-Verlag, 2004. (184-196).
- Geertruyen, Godelieve van. „Eine kulturanthropologische Sicht auf die Praxis des interkulturellen Unterrichts.“ In: Manfred Hohmann & Hans H. Reich (Hrsg.). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann, 1989. (173-190).
- GEI. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. 2012. <<http://www.gei.de/georg-eckert-institut-fuer-internationale-schulbuchforschung.html>> (10. Feb. 2012).
- Genner, Doris. *Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen in Sprachbüchern der allgemein bildenden höheren Schulen. Eine Schulbuchanalyse*. Wien: Dipl., 2008.
- Göger, Florian. *Townshipidentität durch Kommunikation und Partizipation*. München: GRIN, 2007.
- Goll, Reinhard. *Der Evolutionismus: Analyse eines Grundbegriffs neuzeitlichen Denkens*. München: Beck, 1972.
- Gollnick, Donna M. & Philipp C. Chinn. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. 5. Ed. Upper Saddle River: Merrill, 1998.
- Gröpel, Wolfgang. *Sozialisation, Identität und „Lebenswelt Schule“ von Kindern aus Migrationsverhältnissen*. Wien: Dipl., 1997.
- Grunt, Gabriele. *Irgendwo, mitten in einem großen Urwald: eine ethnologische Untersuchung zur Darstellung mittel- und südamerikanischer „Indianer“ in deutschsprachigen Kinder- und Jugendbüchern seit 1980*. Wien: Dipl., 1998.
- Guggeis, Karin. „Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan – Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht.“ In: Eva Matthes & Carsten Heinze (Hrsg.). *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das*

Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2004. (251-269).

Hahn, Alois. „Die soziale Konstruktion des Fremden.“ In: Walter M. Sprondel (Hrsg.). *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion.* Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1994.

Hammond, Ross A. & Robert Axelrod. „The Evolution of Ethnocentrism.“ In: *The Journal of Conflict Resolution* 50.6, 2006. (926-936).

Heine, Susanne (Hrsg.). *Islam zwischen Selbstbild und Klischee: eine Religion im österreichischen Schulbuch.* Köln: Böhlau, 1995.

Hirschman, Charles. „America’s Melting Pot Reconsidered.“ In: *Annual Review of Sociology* 9, 1983. (397-423).

Hoffmann, Dimiter Martin & Leonardo Schey. „Ethnopschoanalyse und Rassismus.“ In: Harald Eichelberger & Elisabeth Furch (Hrsg.). *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter-)Kulturalität.* Innsbruck: Studien-Verl., 1998. (196-204).

Hohmann, Manfred. „Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa?“ In: Manfred Hohmann & Hans H. Reich (Hrsg.). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung.* Münster: Waxmann, 1989. (1-32).

Höhne, Thomas; Thomas Kunz & Frank-Olaf Radtke. *Bilder von Fremden: was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen.* Frankfurt/Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2005.

Jäger, Siegfried. *Kritische Diskursanalyse – Eine Einführung.* (4. Aufl.). Münster: Unrast Verlag, 2004.

Joppke, Christian. „Multiculturalism and immigration: A comparison of the United States, Germany, and Great Britain.“ In: *Theory and Society* 25, 1996. (449-500).

Joppke, Christian. *Immigration and the Nation-State: The United States, Germany and Great Britain.* New York: Oxford University Press, 1999.

Kelly, Richard S. „’Nur ein gefiederter Indianer ist ein guter Indianer!’ Zum Bild des ‚Indianers’ in Deutschland.“ In: Marie Lorbeer & Beate Wild (Hrsg.). *Menschen Fresser Neger Küsse: Das Bild vom Fremden im deutschen Alltag.* Berlin: Elefanten Press, 1991. (80-87).

Koebner, Thomas & Gerhart Pickerodt (Hrsg.). *Die andere Welt: Studien zum Exotismus.* Frankfurt/Main: Athenäum, 1987.

Kohl, Karl-Heinz. „’Travestie der Lebensformen’ oder ‚kulturelle Konversion’? Zur Geschichte des kulturellen Überläufertums.“ In: Thomas Koebner

- & Gerhart Pickerodt (Hrsg.). *Die andere Welt: Studien zum Exotismus*. Frankfurt/Main: Athenäum, 1987. (88-120).
- Kohl, Karl-Heinz. *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden: eine Einführung*. 2. Aufl. München: C.H. Beck, 2000.
- Krüger-Potratz, Marianne. *Interkulturelle Bildung: eine Einführung*. Münster: Waxmann, 2005.
- Lehmann, Monika. „Stereotype: Die Bilder in unserem Kopf.“ In: Marie Lorbeer & Beate Wild (Hrsg.). *Menschen Fresser Neger Küsse: Das Bild vom Fremden im deutschen Alltag*. Berlin: Elefanten Press, 1991. (8-11).
- Lesser, Alexander. „Evolution in Social Anthropology.“ In: *Southwestern Journal of Anthropology* 8.2, 1952. (134-146).
- Liebhart, Karin, Elisabeth Menasse & Heinz Steinert (Hrsg.). *Fremdbilder Feindbilder Zerrbilder: Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden*. Klagenfurt: Drava, 2002.
- Luciak, Mikael & Susanne Binder. *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN.“ Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Austrian Studies in Social Anthropology, 2010. <<http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html>> (28. Okt. 2011).
- Lütkes, Christina & Monika Klüter. *Der Blick auf fremde Kulturen: Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht*. Münster: Waxmann, 1995.
- Male, George A. „Multicultural Education and Education Policy: The British Experience.“ In: *Comparative Education Review* 24.3, 1980. (291-301).
- Markom, Christa & Heidi Weinhäupl. *Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller, 2007.
- Matthes, Eva. „Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellungen der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts.“ In: Eva Matthes & Carsten Heinze (Hrsg.). *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2004. (231-249).
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (11. Aufl.). Weinheim: Beltz, 2010.

- Miles, Robert. „Die Idee der ‚Rasse‘ und Theorien über Rassismus: Überlegungen zur britischen Diskussion.“ In: Uli Bielefeld (Hrsg.). *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (2. Aufl.). Hamburg: Junius, 1992. (189-218).
- Miles, Robert. „The Concept of Racism: Development, Trends and Perspectives.“ In: Karin Liebhart, Elisabeth Menasse & Heinz Steinert (Hrsg.). *Fremdbilder Feindbilder Zerrbilder: Zur Wahrnehmung und diskursiven Konstruktion des Fremden*. Klagenfurt: Drava, 2002. (79-91).
- Mosse, George L. *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Übers. Elfriede Burau. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verl., 1990.
- Nieke, Wolfgang. *Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich, 1995.
- Olechowski, Richard (Hrsg.). *Schulbuchforschung. Schule – Wissenschaft – Politik 10*. Frankfurt/Main: Lang, 1995.
- Pichlhöfer, Harald. *Typisch Afrika: über die Interpretation von Afrikabildern; eine semiotische Studie*. Wien: Sonderzahl, 1999.
- Pickerodt, Gerhart. „Aufklärung und Exotismus.“ In: Thomas Koebner & Gerhart Pickerodt (Hrsg.). *Die andere Welt: Studien zum Exotismus*. Frankfurt/Main: Athenäum, 1987. (121-136).
- Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. (2. Aufl.). Paris/Braunschweig: UNESCO, 2010.
- Poenicke, Anke. *Die Darstellung Afrikas in europäischen Schulbüchern für Französisch am Beispiel Englands, Frankreichs und Deutschlands*. Frankfurt/Main: Lang, 1995.
- Radtke, Frank-Olaf. „Lob der Gleich-Gültigkeit: Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus.“ In: Uli Bielefeld (Hrsg.). *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (2. Aufl.). Hamburg: Junius, 1992. (79-96).
- Sanderson, Stephen K. „Evolutionism and its Critics.“ In: *Journal of World-Systems Research* 3, 1997. (94-114).
- Schäffter, Ortfried. „Modi des Fremderlebens: Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit.“ In: Ortfried Schäffter (Hrsg.). *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdt. Verlag, 1991. (11-42).
- Schimana, Ralph. „(...) Sichtbares Beweismaterial.“ In: Harald Eichelberger & Elisabeth Furch (Hrsg.). *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter-)Kulturalität*. Innsbruck: Studien-Verl., 1998. (248-268).

- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich. „Xenologie und Ethnologie: Versuch einer Klärung ihres Verhältnisses.“ In: Christian Bremshey et al. (Hrsg.). *Den Fremden gibt es nicht: Xenologie und Erkenntnis*. Münster: LIT-Verlag, 2004. (30-40).
- Shohat, Ella & Robert Stam. *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media*. London: Routledge, 1994.
- Simmel, Georg. *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Otthein Rammstedt (Hrsg.). Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1992.
- Singer, Mona. *Fremde und Moderne: Universalismus versus Differenz*. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Verkehr u. Kunst, 1996.
- Statistik Austria. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. 2011. <http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html> (12. Mai 2012).
- Statistik Austria. *Schulstatistik*. 2011. <http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html> (3. Feb. 2012).
- Sumner, William Graham. *Folkways: A Study of Mores, Manners, Customs and Morals*. (Erstauflage 1906). New York: Cosimo, 2007.
- Terkessidis, Mark. *Psychologie des Rassismus*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Tirado, Michelle. „The Wampanoag Side of the First Thanksgiving Story.“ *Indian Country Today Media Network*. 2011. <<http://indiancountrytodaymedianetwork.com/2011/11/22/the-wampanoag-side-of-the-first-thanksgiving-story-64076>> (12. Mai 2012).
- Vancouver Sun. „Chinese Vancouver: A decade of change.“ Ausgabe vom 30. Juni 2007. <<http://www.canada.com/vancouver/sun/story.html?id=011b7438-172c-4126-ba42-2c85828bd6ce&k=44011>> (13. Feb. 2012).
- Waldenfels, Bernhard. *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2006.
- Weber-Schäfer, Peter. „Exotismus und Esoterik: Oder wie man sich den Fremden durch wohlmeinende Ignoranz vom Leibe hält.“ In: Christian Bremshey, et al. (Hrsg.). *Den Fremden gibt es nicht: Xenologie und Erkenntnis*. Münster: LIT-Verlag, 2004. (92-109).

- Weinbrenner, Peter. „Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung.“ In: Richard Olechowski (Hrsg.). *Schulbuchforschung*. Schule – Wissenschaft – Politik 10. Frankfurt/Main: Lang, 1995. (21-45).
- Wiater, Werner. „Kulturelle Integration durch das Schulbuch.“ In: Eva Matthes & Carsten Heinze (Hrsg.). *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2004. (35-48).
- Wodak, Ruth & Michael Meyer (Hrsg.). *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE, 2005.
- Wulf, Christoph. *Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Bielefeld: transcript Verlag, 2006.

8. Anhang

8.1. Raster

1) Strukturanalyse

Wie oft werden in den Büchern ‚nicht-westliche‘ ‚Fremde‘ dargestellt?

In welchen Zusammenhängen werden in den Büchern ‚Fremde‘ dargestellt?

Welche ethnischen Gruppen werden dargestellt?

Werden hauptsächlich MigrantInnen/Menschen mit

Migrationshintergrund/ethnische Minderheiten in der ‚westlichen Welt‘ oder ‚Fremde‘ in ‚Entwicklungsländern‘ thematisiert?

2) ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘

Wird das ‚Eigene‘ mit dem ‚Fremden‘ in Bezug gesetzt bzw. verglichen?

Finden dabei Werturteile statt? Wenn ja, in welcher Form?

Werden Begegnungen mit ‚Fremden‘ thematisiert?

Aus welcher Perspektive werden historische Ereignisse dargestellt?

Wie wird die koloniale Vergangenheit dargestellt (z. B. verharmlosend)?

Wird der aktive Handlungsspielraum der Kolonisations-Länder reflektiert oder wird Kolonisierung als ‚historisches Ereignis‘ dargestellt?

Welche Leistungen werden den ‚Fremden‘ zugesprochen? Wie werden diese dargestellt? Werden sie in der Vergangenheit verortet?

Welche Vorstellungen von kultureller Pluralität werden implizit oder explizit vermittelt (Diversity, Multikulturalismus,...)?

3) Rassismus

Wie werden ‚Fremde‘ bewertet: von Natur aus ‚anders‘ konstruiert, positiv, negativ?

Welche Terminologie wird verwendet (z. B. auch Ausdrücke wie ‚Indian‘ die keine Eigenbezeichnung darstellen)?

Sind diese Terminologien abwertend, aufwertend, gibt es Hinweise auf die Wahl der Terminologie?

Wird ‚Weiß-Sein‘ thematisiert und explizit oder implizit als Norm konstruiert?

4) Vorurteile/Stereotype

Finden sich stereotype Darstellungen von ‚Fremden‘ (z. B. Native Americans mit Federschmuck und Pfeil und Bogen)?

In welcher Form finden Homogenisierungen statt (z. B. Afrika als einheitlicher kultureller Raum)?

5) Exotismus

Werden Länder und Kulturräume als ‚exotisch‘ dargestellt?

Findet eine (scheinbar) positive Bewertung der als ‚fremd‘ Konstruierten statt?

6) Evolutionismus

Wie werden ‚Fremde‘ dargestellt, z. B. als ‚traditionell‘ bzw. ‚rückständig‘ oder anders?

Werden sie in der Zeit zurückgestuft (z. B. Vergleiche mit der Steinzeit, dem Mittelalter)?

Werden ‚Fremde‘ als ‚naturnah‘ dargestellt?

Wie wird mit unterschiedlichen Geschichtsschreibungen umgegangen? Wird ihnen eine eigene Geschichte abgesprochen?

7) Eurozentrismus

Werden ‚westliche‘ Wahrnehmungsmuster implizit oder explizit als ‚normal‘ dargestellt?

Werden ‚Fremde‘ vor dem Hintergrund ‚westlicher‘ Normen betrachtet bzw. bewertet? Oder: welche Werte/Normen werden angewendet?

Werden ‚Fremde‘ als BewohnerInnen der ‚Dritten Welt‘ konstruiert bzw. werden Aspekte wie Armut betont und dabei strukturelle Zusammenhänge ausgeblendet?

Wird das Konstrukt ‚Dritte Welt‘ thematisiert? Gibt es alternative Konzepte dazu?

Wie werden historische Ereignisse dargestellt (z. B. aus eurozentrischer Perspektive, wie etwa die ‚Entdeckung‘ Amerikas)?

8) Anti-Rassismus bzw. Vorurteilkritik

Wird auf Rassismus oder Vorurteile Bezug genommen? Wenn ja: in welchem Kontext?

Welche Formen von Rassismus werden angesprochen (Rassismus im Sinne von Praktiken bzw. Einstellungen von Individuen, Neo-Rassismus bzw. kultureller Rassismus, institutioneller Rassismus,...)?

Wird Rassismus als ‚Problem der Vergangenheit‘ dargestellt (z. B. vor der Bürgerrechtsbewegung, in der Kolonialzeit etc.) oder gibt es auch Bezüge zur Gegenwart?

Wird Rassismus im Zusammenhang mit individuellen Einstellungen oder als gesellschaftliches Problem thematisiert?

9) Migration und ‚Identifikationsangebote‘

Wird Migration thematisiert? Wenn ja, wie? (z. B. als Problem oder als ‚conditio humana‘? In welchen Kontexten?)

Wie wird die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Angehörigen von Minderheiten dargestellt?

Bieten sich Möglichkeiten der Identifikation für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. Angehörige von Minderheiten?

Werden ‚fremde‘ kulturelle Merkmale positiv dargestellt?

10) Bildanalyse

Wie werden ‚Fremde‘ bildlich dargestellt?

Wodurch sind sie auf den Bildern als ‚Fremde‘ zu erkennen?

Ist das Verhältnis zwischen Bild und Text widersprüchlich?

Werden Bilder eingesetzt um bestimmte Inhalte zu vermitteln – welche?

11) Diskursanalyse bzw. Textanalyse (in Anlehnung an Jäger 2004 bzw. Arndt & Hornscheidt 2004)

Werden Kollektivsymbole verwendet? Welche?

Finden sich Substantive mit ‚Fährenfunktion‘?

Werden Zusammenhänge durch Präsuppositionen bzw. Implikationen hergestellt?

Werden Zusammenhänge explizit, z. B. durch den Einsatz von Konjunktionen, hergestellt?

Werden Passivkonstruktionen eingesetzt um ein Benennen der AkteurInnen zu umgehen?

Dienen Gegensätze, Negationen (z. B. ‚nicht selten‘) oder quantifizierende Angaben (z. B. ‚viele‘) der Herstellung von Dichotomien oder von sprachlicher Ungenauigkeit?

8.2. Deutsches Abstract

Schulbücher beeinflussen SchülerInnen auf vielfältige Weise und daher gewinnt die Auseinandersetzung mit ihren Inhalten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zunehmend an Bedeutung.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie ‚Fremde‘, worunter in ‚westlichen‘ Diskursen konstruierte außereuropäische Gruppen und kulturelle Merkmale verstanden werden, in österreichischen Schulbüchern für den Englisch-Unterricht dargestellt werden. Um dieser Fragestellung nachzugehen, erfolgt zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Fremdheit und spezifischen Fremdheitskonstruktionen sowie ein Überblick über unterschiedliche Zugänge zu kultureller und ethnischer Diversität in Österreich und englischsprachigen Ländern. Einen weiteren theoretischen Schwerpunkt bilden Überlegungen zu Interkultureller Erziehung und Schulbuchforschung sowie die Darstellung der Ergebnisse thematisch ähnlich ausgerichteter Schulbuchanalysen.

Auf der Basis der theoretischen Grundlagen wurde ein Raster entwickelt, das mit Elementen anderer qualitativer Auswertungsmethoden, wie der Textanalyse und der kritischen Diskursanalyse, ergänzt wurde und eine Bildanalyse mit einschließt. Mit Hilfe des so erstellten Fragenkatalogs wurden im Rahmen dieser Arbeit die im Schuljahr 2011/12 für den Englisch-Unterricht in der 7. und 8. Schulstufe in Hauptschulen und der AHS-Unterstufe zugelassenen Text- bzw. Coursebooks analysiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen den einzelnen Büchern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Art und Häufigkeit der Darstellung ‚Fremder‘ existieren. Während Bemühungen erkennbar sind, vorurteilsbelastete Darstellungen und Rassismen zu vermeiden, finden sich zahlreiche Repräsentationen, die stereotype, exotisierende oder evolutionistische Vorstellungen fördern. Auch hinsichtlich der Thematisierung von Migration und der Art und Weise, in der einige Bücher Vorurteils- und Rassismuskritik zu üben versuchen, konnten große Defizite festgestellt werden. Interkulturelle Inhalte finden zu wenig Beachtung oder werden zu unreflektiert präsentiert, sodass eurozentrische Perspektiven kaum überwunden werden.

8.3. English Abstract

Textbooks influence students in various ways and as a consequence different academic disciplines are increasingly concerned with textbook research.

The present thesis deals with the question as to how the 'Other', i.e. 'Western' constructions of non-European groups and cultural practices, is represented in English language textbooks used in Austrian secondary schools. The theoretical background to this analysis consists in a detailed discussion of constructions of 'Otherness' as well as an overview of the different approaches to cultural and ethnic diversity in Austria and English-speaking countries. Furthermore, the concept of intercultural education is discussed and a brief survey of the findings of research projects concerned with similar topics is provided to contextualize the study.

Based on these theoretical considerations, a list of questions was developed and supplemented with elements of qualitative methodical approaches such as text analysis and critical discourse analysis. The textbooks and course books licensed for instruction in English as a second language in Austrian seventh and eighth grade classrooms in the school year 2011/12 were accordingly analyzed.

The results demonstrate that there are significant differences between the individual books' approaches to the 'Other' and the extent to which they include relevant material. While efforts to avoid prejudiced or racist representations prevail in most of the texts, numerous portrayals are stereotyped or promote exoticizing and evolutionist interpretations.

Furthermore, various deficits could be found in the approaches to issues of migration and the manner in which forms of racism are contextualized and insufficiently criticized. Intercultural topics do not feature prominently in most of the textbooks and where they do, they rarely succeed in transcending Eurocentric perspectives.

8.4. Curriculum Vitae

Julia Böck

geboren am 30. 5. 1983 in Wien

Ausbildung:

2005-2012	Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien
2001-2012	Studium der Anglistik und Amerikanistik an der Universität Wien
02/2006-06/2006	Erasmus-Studienaufenthalt in Kopenhagen (Københavns Universitet)
2003-2005	Studium der Romanistik (Spanisch) an der Universität Wien
2001-2002	Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft, und Judaistik an der Universität Wien
1993-2001	Bundesgymnasium Wien 3, Kundmanngasse

Berufserfahrung:

2007-2011	Reisebetreuerin amerikanischer Jugendgruppen in West- und Südeuropa für die Organisation <i>People to People</i>
10/2009-06/2010	Lektorin für Pressemitteilungen bei der <i>Meta Communication International GmbH</i>
03/2008-06/2010	Tutorin für das literaturwissenschaftliche Proseminar am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien
10/2007-06/2009	Lektorin (für deutsch- und englischsprachige Texte) bei der <i>IVENTA Personalanzeigen GmbH</i>
10/2007-06/2008	Praktikum als Lernbetreuerin für Kinder mit Migrationshintergrund beim <i>Wiener Hilfswerk</i>
12/2007-04/2008	Praktikum im Kulturmanagement beim englischsprachigen Literaturverein <i>Vienna Lit</i>
2007-2010	Nachhilfelehrerin für Englisch an unterschiedlichen Instituten