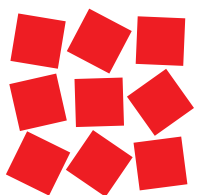


Meral El

**DISKRIMINIERUNGSKRITISCHE
ANALYSE VON SCHULBÜCHERN
IM LAND BREMEN
EXEMPLARISCHE BEGUTACHTUNG**



Landeszentrale
für **politische Bildung**
Bremen

INHALT

Vorwort	
<i>Dr. Thomas Köcher</i>	03
Einleitung	
<i>Lena Prötzel</i>	05
Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen	
Meral El	
Einleitung	08
Forschungsstand und Fragestellung	10
Wissensbildung — Wie entstehen diskriminierende Inhalte in Schulbüchern?.....	12
Wissensproduktion – Was verstehen wir unter Diskriminierungen und Rassismen?.....	12
Fragestellung	13
Methoden und Schulbuchauswahl	14
Schulbuchanalyse	18
Rassistisches Wissen: Verherrlichung, Reproduktion und Auslassungen im Themenbereich Kolonialismus.....	18
Kritische Perspektiven zu Kolonialismus und Rassismus fehlen	19
Antisemitismus im NS-Kontext	20
Antisemitismus als Vorurteil.....	20
Differenzkonstruktionen vs. Multiperspektivische Darstellungen	21
Gadjé-Rassismus: Punktuelle Bearbeitung und Homogenisierung	22
Widerstand im NS: Zwischen Unsichtbarkeit und Viktimisierung	23
Multiperspektivische Darstellungen pluraler Lebensweisen.....	23
Das Wirtschaftswunder ohne Perspektive von DPs, Migrant:innen und Frauen*	24
Eurozentrisches Wissen mit gewaltvoller Auslassung	24
Rassismus und Antisemitismus als Rechtsextremismus-Problem – Externalisierung und Entkontextualisierung	25
Fazit.....	26
Empfehlungen	28
Schulbuchverlage	28
Lehrende und Quereinsteigende in Aus- und Fortbildung	28
Lehrer:innen und Fachkonferenzen.....	29
Bildungsministerien	29
Dokumentation Fachgespräch Dialogischer Austausch mit Expert:innen zur Studie	31
Lena Prötzel und Meral El.....	30
1 Welcher Austausch findet mit Schulbuchverlagen statt? Worin liegen Stärken der Studie und welche Themen müssen (mit-)berücksichtigt werden?	31
2 Wie können Lehrende lernen, reflektiert mit Sprache im Kontext von Macht und Diskriminierung umzugehen?	33
3 Wie soll aktuell mit diskriminierenden Bildungsmaterialien und Lektüren umgegangen werden? Und in welchen Lern-Strukturen und Kontexten wirken Schulbücher und welche Erfahrungen machen sowohl Lehrer:innen als auch Schüler:innen mit Rassismus in Schule?	35
4 Und was kann die Rolle der Elternarbeit sein?.....	37
Sammlung von Handlungs- und Transferideen der unterschiedlichen Thementische	38
Quellen.....	39
Verzeichnis Schulbücher	39
Literaturverzeichnis.....	39
Beitragende und Dank	42

VORWORT

Wie kann diskriminierungsfreie Bildung umgesetzt werden und welchen Anteil hieran besitzen Bildungsmedien wie Schulbücher? Eine spannende Frage, zu der die Bremische Bürgerschaft in einem Beschluss in 2022 die Landeszentrale für politische Bildung Bremen gebeten hat, ein „Anti-Bias-Projekt zu Schulbüchern“ durchzuführen (Drucksache 20/1230 der Bremischen Bürgerschaft). Wir haben als Landeszentrale versucht, diese große Frage praxisorientiert und exemplarisch anzugehen. Statt fertiger Antworten sollte an Beispielen deutlich werden, wie diskriminierungsfreie Bildung funktionieren kann und wo, speziell in Schulbüchern, genauer hingeschaut werden sollte. Uns war es auch wichtig, bestehende Diskriminierungserfahrungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit einfließen zu lassen. Deshalb wurde im Zeitraum Juni bis Dezember 2022 eine exemplarische Begutachtung von Schulbüchern, die im Land Bremen zugelassen sind, von der Kulturwissenschaftlerin Meral El durchgeführt. Parallel wurden Gespräche mit Expert:innen aus Schule, Wissenschaft und Zivilgesellschaft geführt sowie im Mai 2023 ein Fachgespräch im Deutschen Auswandererhaus mit Expert:innen aus Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Verwaltung. Alle Ergebnisse sind in der vorliegenden Publikation „Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen. Exemplarische Begutachtung“ eingeflossen. Die vorliegende Analyse und Empfehlungen untersuchen für den Bereich Gesellschaft und Politik (GuP) Schulbücher, die im Land Bremen für die Klassen 9 und 10 zugelassen sind. Angeregt wird anhand zahlreicher Text- und Bildbeispiele ein Diskurs, um die in Schul-

büchern vorherrschende Positionierung des *Wir* zu reflektieren. Dabei geht es uns darum, die Fortschreibungen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten kritisch zu beleuchten. Durch solche Konstruktionen von Unterschiedlichkeit werden oftmals fehlende Zugänge zur gesellschaftlichen Teilhabe legitimiert. Ein Beispiel: Jüdisches Leben wird oftmals in der Vergangenheit verortet, und damit künstlich fremd gemacht bzw. aus dem aktuellen gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen. Ich danke der Autorin und wünsche mir, dass möglichst viele der Anregungen in die Praxis von Schulbuchverlagen, wie auch in unserer aller Bildungspraxis Eingang finden. Darüber hinaus danke ich der Kollegin Lena Prötzel, die dieses Projekt konzipiert und sehr kompetent betreut hat, sowie allen Mitwirkenden der Gespräche. Ein Hinweis sei noch gestattet: Die beiden Publikationsausgaben der Landeszentrale in Bremen und Bremerhaven bieten für interessierte Nutzer:innen kostenfrei Vertiefungen zu den hier zentral dargestellten Begriffen. Einen Beitrag möchten wir auch mit unserem schulischen Angebot am Denkort Bunker Valentin leisten sowie die Stärkung von Schüler:innen und engagierten Lehrer:innen und Schulleitungen im Land im Netzwerk „Schule ohne Rassismus mit Courage“. Ein Netzwerk, das übrigens kein Gütesiegel ist, sondern sich als Raum versteht, in dem Schulgemeinschaft sich zusammen mit Zivilgesellschaft und außerschulischen Partnern:innen für die Thematisierung von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierungserfahrungen einsetzt. Um Kräfte zu bündeln für demokratische Schulen und Gesellschaft, die Ungleichheiten benennen, um sie abzubauen.

Dr. Thomas Köcher
Leiter der Landeszentrale
für politische Bildung Bremen

„Denn sie beobachten (uns). Man hat ihnen in der Schule beigebracht, wie das geht. Man hat ihnen beigebracht, unsere Körper (uns) als Objekt zu betrachten. [...] Bis in alle Ewigkeit werden ihnen diese Darstellungen wieder und wieder in Klassenräumen gezeigt. Bis es Axiom wird; die ununterbrochene Linie vom Objekt, zu uns.“¹
– Natasha Brown

„...eine Lernstruktur, in der weiße Deutsche über Rom:nja und Sinti:zze lernen und aus Rom:nja Lerngegenstände gemacht werden. Rom:nja sind in einem solchen Lernkontext nicht als Gruppenmitglieder mitgedacht und auch nicht als gleichberechtigtes Gegenüber.“²
– Hajdi Barz

„Eine Erinnerungsarbeit [kann helfen], die die Nähe zum Eigenen sucht, die der Möglichkeit des Einwebens von persönlich relevanten und kollektiv bedeutsamen Erlebnissen Raum gibt [...].“³
– Marina Chernivsky

EINLEITUNG

Welchen Beitrag zu diskriminierungsfreier Bildung leisten Schulbücher? Und welche Wirklichkeiten und Erfahrungsräume schaffen die dort verwendeten Texte, Begriffe und Bilder?⁴ Die vorliegende Studie der Kulturwissenschaftlerin **Meral El** untersucht entlang einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Analyse Schulbücher für den Bereich Gesellschaft und Politik. Mit Verweis auf zahlreiche Text- und Bildbeispiele aus Büchern, die im Land Bremen für die Klassen 9 und 10 an Oberschulen und Gymnasien zugelassen sind, zeigt die Autorin exemplarisch, auf welchen Ebenen Nicht-Zugehörigkeit, rassistische, antisemitische und diskriminierende Differenzkonstruktionen und Bedeutungszusammenhänge fortgeschrieben werden. Die Autorin formuliert Fragen und Empfehlungen, wie alle Beteiligten, die mit Bildungsmedien arbeiten oder an ihrer Erstellung und Auswahl beteiligt sind, diskriminierungsrelevante Wissensbestände und Bezüge besser erkennen, irritieren und vermeiden können. Wie kann ein diskriminierungskritischer Umgang mit Bildungsmedien und Lerninhalten aussehen, der nicht zu Lasten anwesender oder nicht-anwesender Menschen mit Diskriminierungserfahrung(en) geht?⁵ Diskriminierende Wissensbestände entsprechen einem schnell abrufbaren, „scheinbar selbstverständlichen Archiv, das Sicherheit, Halt und Ordnung suggeriert“.⁶ Schulbuchwissen wird häufig Prüfungswissen. Analogen oder digitalen Lernbüchern wird so eine hohe Autorität beigemessen,⁷ nicht immer eingebettet in medien- und diskriminierungskritische Fragestellungen, welche Ausschlüsse und Hierarchisierungen hier erzeugt und fortgeschrieben werden.⁸ Im Umgang mit der Dialektik von Gleichheit und Differenz sind Bildungsinstitutionen insbesondere herausgefordert, bestehende Exklusionsmechanismen zu beseitigen

und ein Verständnis für Dynamiken von Diskriminierung und Macht zu entwickeln. Menschen ohne Diskriminierungserfahrung(en) verstehen „Ungleichheiten in ihrem Gewordensein“⁹ häufig erst entlang von „Vorfällen“ und sichtbare(re)n Spitzen, wie Gewalt, Exklusion, Bedrohungen oder Abwertungen, die sich auch in Form von Mikroaggressionen oder übergriffigem Verhalten zeigen. Weniger augenscheinlich sind institutionalisierte Dimensionen von Diskriminierung. Sie sind mit scheinbar neutralen Prozessen verwoben und führen zum „Ignorieren, Ausblenden oder Nichtbenennen“, aufgrund einer „zuschriebenen Abweichung von einer Norm, die als allgemein gesetzt wird“ und/oder „als weniger menschlich oder wertvoll“.¹⁰ Doing Difference bedeutet, dass von außen eine folgenreiche, wirkungsvolle Fremdzuschreibung stattfindet. Und so funktioniert die Herstellung der Anderen teils auf sehr subtiler Ebene, anschlussfähig zu wirkungsvollen Bildern, Assoziationen und Fantasien über konstruierte Gruppen.¹¹ Gespiegelt findet sich das „Ausblenden“ als Wissenshierarchisierung also auch in der Entscheidung, was relevantes Schulbuchwissen ist. Perspektiven außerhalb der unsichtbaren Norm tauchen so zwar auf, aber entsubjektiviert, nicht-sprechend, nicht-handelnd, andersgemacht. Es wird über „uns/die“ gesprochen. So ist es zentral, dass Expert:innen, Zeitzeug:innen, Forscher:innen, der von Diskriminierung betroffenen Communities selbst zu Wort kommen, in der Redaktion, als Autor:innen in Sekundärtexten, in Quellen, als Fotograf:innen oder Künstler:innen der verwendeten Unterrichtsmedien.¹² Selbst Expertisen einzubringen oder epistemische Gewalt zu thematisieren, sind Strategien, die sowohl in Multiperspektivität als auch Subjektorientierung und dem Lebensweltbezug aller Kinder im Klassenraum

zu verorten sind. Eine hierarchische, binarisierende Differenzierung entlang von Nicht-Zugehörigkeit kann in Verbindung mit Macht über Verwirklichungschancen, wie Bildungsteilhabe und gewaltfreies Aufwachsen, verheerend für betroffene Kinder und Jugendlichen sein. So hat die Fortschreibung von eindimensionalen Objekt- oder Opferrollen in Schulbüchern Konsequenzen für den sozialen Status von Kindern im Klassenraum.¹³ Ebenso hat die Nicht-Anerkennung und De-Thematisierung von Erfahrungen von Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung im Heute eine starke Wirkung auf Betroffene mit Diskriminierungserfahrungen. Das Andersmachen setzt Menschen zugeschriebener Gruppen in ein Brennglas, so dass Kontrolle, Überwachung und Sanktionierung ungleich stärker, wie auch ein fehlender Schutz vor Gewalt wirken. Die Differenzkonstruktion von Gruppen legitimiert so strukturelle Nicht-Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe: Teilhabe an Demokratie, Bildung und Sicherheit. Im Hintergrundgespräch mit Schüler:innen im Rahmen der Studie wurde gefragt, welche Rolle analoge oder digitale Lehr- und Lernmaterialien einnahmen, auch mit Blick auf die itslearning-Nutzung seit der Pandemie. Interessanterweise wurde weniger das Format des Lernmaterials als ausschlaggebend bewertet, sondern die Erreichbarkeit der Lehrer:innen außerhalb der Unterrichtszeiten für Nachfragen. Wertgeschätzt wurde zudem die Thematisierung zentraler Ereignisse im Schulalltag, die prägend für die Jugendlichen waren, wie der rechte Terroranschlag im Februar 2019 in Hanau. Zentral dabei war nicht, wie „gut“ das Thema aufgegriffen wurde, sondern, dass eigene relevante Bezüge und Lebenswirklichkeiten

Beachtung gefunden hatten. Zugleich wurden ein stärkeres Entgegenreten und Sensibilisierungen zu diesen Themen von Seiten der Schulen gewünscht. Als belastend beschrieben wurde, wenn Rassismus und Antisemitismus an Schulen durch Projektstage und Fortbildungen für Lehrer:innen „oberflächlich abgehakt“ würden. Bildungsarbeit in schulischen und außerschulischen Institutionen kommt eine besondere Relevanz zu, wenn es mit Blick auf Rassismus, Antisemitismus und andere Diskriminierungsformen darum geht, „Fragen nach Sensibilisierung, Irritationen von Selbstverständlichkeiten oder auch einen Zuwachs an Fakten- oder handlungsbezogenem Wissen“ zu ermöglichen.¹⁴ Insbesondere im gemeinsamen Lernen über die Folgen deutscher Genozid- und Gewaltgeschichte und daraus resultierender Ungleichheitsstrukturen in der Gesellschaft liegt viel Potential für rassistische und diskriminierende Reproduktion. Handeln im Kontext von Diskriminierung und Gleichheit ist immer kontextbezogen und bedarf mehrerer Strategien zur Überwindung von Ungleichheitsstrukturen: „Mal müssen Gruppengrenzen bewusst gezogen werden, um gemeinsame Erfahrungen von Entwertung und Dehumanisierung sichtbar zu machen. Ein anderes Mal müssen die gesellschaftlichen Grenzen dekonstruiert werden, um die Logik des Eingeteilt-Werdens zu durchkreuzen.“¹⁵ Diskriminierungen und Ungleichheiten haben eine Geschichte. So bietet die vorliegende Studie entlang zentraler Themen aus dem Lernfeld Gesellschaft und Politik sowie dem Schulalltag Anlässe zum gemeinsam Verstehen, wie diskriminierungskritisches Lernen gelingen kann.

Lena Prötzel
Landeszentrale für
politische Bildung Bremen

- ¹ **Natasha Brown** (2022): Zusammenkunft, Suhrkamp Verlag, S. 91.
- ² **Hajdi Barz** (2020): Gut gemeint, ist nicht gut gemacht. Kriterien zur Reflexion und Vermeidung von Rassismus gegen Rom*inja und Sinti*itze in didaktischem Material und der Unterrichtsplanung, RomaniPhen (Hg.), S. 8., https://www.romnja-power.de/wp-content/uploads/2022/06/201007_Kriterienraster_Online.pdf
- ³ **Marina Chernivsky** (2022): Zeitreisende, in Laura Cazés (Hg.): Sicher sind wir nicht geblieben. Jüdischsein in Deutschland, S. 205 – 219, S. 217
- ⁴ **Debora Antmann** (2023): Anti-Anti-Anti-Anti-Antisemitismus, <https://www.kulturformen.berlin/veraendern/blog/beitrag/anti-anti-anti-anti-anti-antisemitismus>
- ⁵ **Saraya Gomis** (2021): Kriterienraster und ‚Code of Conduct‘: Verabredungen zum Umgang mit Lehr- und Lernmitteln und dem gemeinsamen Lernen, in: Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten (Hg.): Politik postkolonial, Vertiefungsheft Sekundarstufe II, S. 5
- ⁶ **Katja Kinder und Peggy Piesche** (2020): Wahrnehmung. Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention, (Hg.): Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e.V, S. 13.
- ⁷ **Felicitas Macgilchrist** (2017): Digitale Schulbücher: Chancen und Herausforderungen für den politischen Fachunterricht für bpb.de, <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/medienkompetenz-schriftenreihe/257621/digitale-schulbuecher-chancen-und-herausforderungen-fuer-den-politischen-fachunterricht/?p=0>
- ⁸ **Marina Chernivsky** (2010): Perspektivwechsel. Theoretische Impulse. Methodische Anregungen, hg. von: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.; (Hg.): **Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden** (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora; **Robel Afeworki Abay, Mirjam Schülle, Yvonne Wechuli** (2021): Decolonizing Disability: Eine postkoloniale Reflexion auf Behinderung für die deutschsprachige Fluchtmigrationsforschung unter Berücksichtigung der intersektionalen Lebensrealitäten, in: **Miriam Bach, Lena Narowitz, Joachim Schroeder, Marc Thielen, Niklas-Max Thönneßen** (Hg.): FluchtMigrationsForschung im Widerstreit. Über Ausschlüsse durch Integration (Hg.), S. 117–130.
- ⁹ **Hannah Peaceman** (2022): Um Demokratisierung ringen, in: Laura Cazés (Hg.): Sicher sind wir nicht geblieben. Jüdischsein in Deutschland, S. 142 – 163, hier S. 154.
- ¹⁰ „Othering“, in: **Jonathan Czollek/Naemi Eifler/Leah Carola Czollek/Corinne Kaszner/Gudrun Perko/Max Czollek** (2021): 68 Trainingskarten Social Justice and Diversity. Für eine Gesellschaft der Radikalen Vielfalt.
- ¹¹ **Marina Chernivsky** (2020): Judenfeindliche Differenzkonstruktionen: Antisemitismus als Bedürfnis, in: Hans-Peter Killguss, Marcus Meier, Sebastian Werner (Hg.): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus: Grundlagen, Methoden & Übungen, S. 94 – 113, hier S. 95; **Maureen Maisha Auma** (2018): Rassismus. Eine Definition für die Alltagspraxis. Hg. v. Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e.V.
- ¹² **Sinja Strangmann** (2014): Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung (1933 – 1945), in: Martin Liepach/Dirk Sadowski (Hg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke, S. 115 – 138, hier S. 122f.
- ¹³ **Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus** (2023): Lagebericht Rassismus in Deutschland, S. 54.
- ¹⁴ **Karim Fereidooni, Stefan E. Höbl** (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit und die Unmöglichkeit eines pädagogisch-didaktischen Königsweges. Eine Hinführung, in: dies. (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis, S. 7 – 14, hier S. 8.
- ¹⁵ **Maureen Maisha Auma** (18.12.2020): Struktureller Rassismus an deutschen Hochschulen: „Nur tagsüber sind Universitäten weiße Institutionen“, in: Tagesspiegel, Interview von Christoph David Piorkowski, <https://www.tagesspiegel.de/wissen/nur-tagsüber-sind-universitäten-weiße-institutionen-6861115.html>

MERAL EL

**DISKRIMINIERUNGSKRITISCHE
ANALYSE VON SCHULBÜCHERN
IM LAND BREMEN.
EXEMPLARISCHE BEGUTACHTUNG**

Die hyperdiverse Gesellschaft, in der wir leben, ist Normalität. Unsere Gesellschaft diskriminierungssensibel und multiperspektivisch mit aktivem Einbezug aller gesellschaftlicher Gruppen zu gestalten, ist eine demokratische Notwendigkeit. Laut Artikel 26 (1) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat jede:r „das Recht auf Bildung“. Allen Menschen steht Bildung als Menschenrecht zu, allein, weil sie Menschen sind. In Artikel 7 heißt es: „Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung“. Im Anschluss an diese normative Forderung schließt sich die folgende Frage an:

Wie kann diskriminierungsfreie Bildung umgesetzt werden und welchen Anteil hieran besitzen Bildungsmaterialien wie Schulbücher?

Wir leben in einer Gesellschaft, die nicht frei von unterschiedlichen Diskriminierungsstrukturen ist. Schule ist nicht isoliert, sondern Teil dieser Gesellschaft. Bildung im Kontext von Schule ist ein wichtiger Bestandteil der Sozialisierung und Erziehung von jungen Menschen. Sie prägt fundamental das Leben von Millionen Menschen in jeglicher Hinsicht. Denn in der Schule sollen wir auf das Leben vorbereitet werden.

Schulbücher spielen eine zentrale Rolle in der Wissensvermittlung und Sozialisierung. Sie vermitteln, wie Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus und Almut Stoletzki schreiben, „zwischen dem intendierten Lehrplan (Policy-Ebene) und dem implementierten Lehrplan (Schul-/Klassenebene)“ (2014: 11). Die Kultusministerkonferenz (KMK) formulierte 2013 in ihren Empfehlungen, Schulbücher in Hinblick darauf zu prüfen, „ob die vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität“ der Schüler:innen Berücksichtigung finde (2013: 8).

Die Schulbuchstudie „Migration und Integration“ der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration empfahl 2015 ebenso: „Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien sollten idealtypisch die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln und inklusiv gestaltet sein. Aus Sicht der Lernenden ist es notwendig, dass sie sich in den Inhalten von Schulbüchern wiederfinden können und repräsentiert werden. Diese Möglichkeit hängt jedoch entscheidend davon ab, ob Lehrmittel Diversität und Heterogenität abbilden [...]“ (2015: 10).

Im Bundesland Bremen unterliegen die Schulbücher an öffentlichen Schulen zur Verwendung in Grundschulen und bis zur Sekundarstufe I einer Schulbuchzulassung am Landesinstitut für Schule (LIS). Der „Kriterienkatalog für die Beurteilung von Lernbüchern in Bremen“ (LIS 2011) soll sicherstellen, dass die zugelassenen

Schulbücher „die Schulen nicht nur bei der Umsetzung der in den Bildungsplänen festgelegten Standards unterstützen, sondern ihnen auch ein breiteres Angebot für heterogene Lerngruppen zur Verfügung stellen.“

Findet sich diese diskriminierungskritische Haltung in den Schulbuchmedien wieder, die in den letzten zehn Jahren erschienen sind und zur Nutzung in Bremen zugelassen sind?

Die vorliegende Kurzstudie fokussiert ein aussagekräftiges Sample aus Schulbuchzulassungen für Geschichte aus dem Bereich GuP – Gesellschaft und Politik der Sekundarstufe I an Oberschulen und Gymnasien in Bremen. Die Bücher sind zwischen 2013 und 2020 in den Verlagen: Cornelsen, Eduversum, Klett und Westermann erschienen. Entlang einer diskriminierungskritischen Analyse werden die für die 9. und 10. Jahrgangsstufe konzipierten Lehrwerke untersucht. Diese sollen Zugang und Verständnis zu diskriminierungskritischer Sprache, Bildern und Wissen liefern. Heterogenität und Repräsentanz allein führen nicht zu einer diskriminierungssensiblen Bildung und einem inklusiven wir. Es bedarf einer dezidiert diskriminierungskritischen Haltung. In Europa sind über Jahrhunderte diskriminierende Wissensbestände fortgeschrieben worden. Entlang von Hierarchisierung und Differenz wurden Normen festgelegt, was zum wir gehört und was zum ihr. Die zentrale Norm ist definiert als „weiß-heterosexuell-männlich“. In der Hierarchisierung entlang einer Norm, entstehen Diskriminierungen. Diskriminierungsrelevante Wissensbildungen entstehen in einem historischen Kontext, welche sich der Zeit anpassen und verändern. Ebenso entstehen Bedeutungszusammenhänge. Im Rahmen der Studie wurde daher gefragt: Von wem wird wie gesprochen? Wessen Geschichte wird wie erzählt? In Schulbüchern erfolgen Zuschreibungen neben der inhaltlichen Ebene der Texte auch auf der Ebene der Bilder. Welches Wissen und wessen Geschichten werden erzählt? Multiperspektivität ist eine zentrale Methode des diskriminierungssensiblen Arbeitens. Die Perspektive der Menschen, die in der Praxis mit den Schulbüchern arbeiten und lernen, wurden aktiv miteinbezogen. Dieses Verständnis über Wirkweisen und das Zusammenspiel von Ungleichheitsstrukturen ist auf unterschiedliche Fächer transferierbar und abseits curricularer Verortung im demokratischen Zusammenleben in Schulen umsetzbar.

Die Studie ist in fünf Bereiche gegliedert: Nach der (1) Einleitung folgen die (2) theoretische Herleitung, Forschungsstand und Fragestellung. Daran schließen sich die (3) Ergebnisse der exemplarischen Schulbuchuntersuchung sowie (4) Fazit und (5) Empfehlungen an.

FORSCHUNGSSTAND UND FRAGESTELLUNG

Die breit geführte Debatte im Jahr 2013 über Rassismus in Kinderbüchern hat unweigerlich die Frage nach Diskriminierung und Sprache in Schulbüchern aufgeworfen. In der Folge sind einige zentrale Untersuchungen zu Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus erschienen, die nachfolgend cursorisch präsentiert werden.

Studie Nr. 1: Schulbuchstudie Migration und Integration, Inga Niehaus, Viola B. Georgi, Rosa Hoppe, Marcus Otto im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015).

Niehaus et al. untersuchten in der Studie 65 Schulbücher der Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Berlin und Brandenburg der drei größten Schulbuchverlage: Cornelsen, Klett und Westermann für die Fächer Sozialkunde/Politik (20), Geschichte (24) und Geografie (21) aus den Jahrgangsstufen 7 bis 10. Sie kommen zu den folgenden Ergebnissen:

- Migration wird in den Schulbüchern als Bedrohung für Europa dargestellt.
- Nur in Ansätzen findet ein reflektierter Umgang mit Diversität statt.
- Diskriminierende Sprache wird in keinem Sozialkundebuch reflektiert.
- Diversität als gesellschaftliche Normalität ist in den Schulbüchern nicht präsent.

Hervorgehoben wird bei den Empfehlungen die Notwendigkeit, diversitätssensible Schulbücher und Bildungsmedien zu produzieren, die vor allem die Chancen der gesellschaftlichen Vielfalt in den Mittelpunkt rücken. Verlage und Lehrplankommissionen werden dazu aufgefordert, die Themen Integration und Migration u.a. multiperspektivisch darzustellen (BMFI 2015: 67).

Studie Nr. 2: Der ‚versteckte‘ Rassismus — „Afrika“ im Schulbuch, Elina Marmer, Papa Sow, Aram Zia (2015).

Marmer et al. untersuchten in der Studie 40 Schulbücher der Fächer Deutsch, Geschichte, Geografie, Gesellschaftswissenschaft, Politik und Musik von der Grundschule bis zur Oberstufe. Sie kommen zu den folgenden Ergebnissen:

- Afrika und Schwarze Menschen werden oft als Opfer dargestellt.
- Während Bilder über den Globalen Norden Wohlstand suggerieren, wird Afrika mit Armut und Katastrophen in Zusammenhang gebracht.
- Schwarze Menschen in Deutschland werden nur als Opfer rechtsradikaler Gewalt erwähnt oder als Geflüchtete bzw. Fremde thematisiert.

Die Empfehlungen der Studie umfassen die Thematisierung von Kolonialverbrechen und ihrer Folgen für Europa und Afrika, bis hin zur Darstellung von Menschen afrikanischer Herkunft als gleichberechtigte Mitglieder der deutschen Gesellschaft. An dieser Stelle sei auf noch existierende Leerstellen in der Schulbuchforschung zu weiteren diskriminierten Gruppierungen aus (post-)kolonialen Kontexten und Gewaltgeschichte verwiesen, auf die diese Form der De-Thematisierung, Entsubjektivierung des Nichtwissen ebenfalls zutrifft (Anti-Asiatischer Rassismus, Anti-Slawischer Rassismus gegen jegliche indigene Gruppierung aus dem Globalen Süden).

Studie Nr. 3: Mach mal keine Judenaktion! Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus, Julia Bernstein (2019).

Julia Bernstein hat keine Schulbuchstudie zu Antisemitismus vorgelegt. Sie hat jedoch u.a. die Wirkungen von antisemitischer Diskriminierung in Bildungskontexten auf Jüdinnen:Juden untersucht und nimmt damit, ähnlich wie Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai in ihren Analysen (u.a. 2022), Betroffene in den Blick. Sie kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Antisemitismus entfaltet im Schulbuch und im Unterricht seine Wirkung nicht zwingend als geschlossenes Weltbild, sondern häufig als „Fragmente antisemitischer Ressentiments“, als „symbolischer Antisemitismus; vermittelt durch Nichtwissen, Auslassung“ sowie durch die „Relativierung bedeutsamer Identitätsbezüge“.
- Jüdische Lebenswirklichkeiten werden als „anders und fremd“ gewertet und zum größten Teil „historisch und nicht als Teil der Gegenwart“ verortet (2019: 305f.)

Empfehlungen des Leo Baeck Instituts (zuletzt aktualisiert 2015) und die gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule (KMK: 2016) haben wiederholt betont, Antisemitismus, die Verfolgungsgeschichte und den Holocaust nicht als einzigen Bezugspunkt jüdischer Geschichte darzustellen, sondern Jüdinnen:Juden in ihrer Vielfalt und als lebende, handelnde Personen im heutigen Deutschland sprechen zu lassen. Da Jüdinnen:Juden weiter primär aus dem Blickwinkel ihrer Umwelt dargestellt werden, muss Raum für jüdische Selbstaussagen und Begegnungen geschaffen werden.

Studie Nr. 4: Schulbücher und Antiziganismus: Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern, Imke Rath und Riem Spielhaus (2021).

Rath und Spielhaus analysierten in der Studie die in 16 Bundesländern gültigen Lehrpläne (189 Kerncurricula und 8 fächerübergreifende Zusatzcurricula) und die aktuellen Schulbücher der Fächer Geschichte, Politik/Sozialkunde und Geografie sowie das Unterrichtsfach fächerverbindenden Unterricht. Sie kommen zu den folgenden Ergebnissen:

- Curricula und Schulbücher sehen insgesamt äußerst wenig Raum für die Thematisierung von Sinti:zze und Rom:nja im Schulunterricht vor.
- In Lehrplänen und Schulbüchern dominiert eine problembezogene Thematisierung von Sinti:zze und Rom:nja. Sie werden oftmals kollektiv als passive Opfergruppe ohne eigene Handlungsfähigkeit dargestellt.
- Selten kommen Sinti:zze und Rom:nja selbst zu Wort und lassen dadurch Individualität erkennen.

Empfehlungen zur Vermittlung der Geschichte und Gegenwart von Rom:nja und Sinti:zze in der Schule formulierte zuletzt 2022 der KMK-Beschluss mit dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma und dem Bündnis für Solidarität mit den Sinti und Roma Europas. Sinti:zze und Rom:nja müssen als Teil der deutschen und europäischen Geschichte sowie als selbstbestimmte und reflektiert handelnde, gleichberechtigte Menschen sichtbar gemacht werden und dürfen nicht auf ihre Verfolgungs- und Opfergeschichte reduziert werden (KMK 2022: 3).

Wissensbildung — Wie entstehen diskriminierende Inhalte in Schulbüchern?

Diskriminierende Wissensbestände wurden über Jahrhunderte fortgeschrieben. Heterogenität und Differenz führen nicht zu Diskriminierung. Erst in der Hierarchisierung entlang einer Norm, was als normal und nicht normal gilt, entstehen wirkmächtige Ausschlüsse. So wird Differenz machtvoll hergestellt (Differenzkonstruktion). Die Differenzkonstruktion *Wir* und *Ihr* ist in jeglichen medialen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen zu finden; ebenso in Schulbüchern. Nicht alleinig Schulbücher führen somit zu einem diskriminierenden und rassistischen Weltbild.

Verschiedene Ebenen der Sozialisation führen wie in einer Matrix subtil zum Erlernen einer Weltsicht basierend auf *Wir* und *Ihr* mit der (un)bewussten höheren Stellung der vermeintlich eigenen Gruppe. Hierbei wird die normgebende Gruppe, oftmals „weiß, heterosexuell, männlich“ in das Zentrum und als Norm gesetzt. Die binäre Gegenüberstellung führt unweigerlich zu einem systematischen Ausschluss von Menschen, die nicht der konstruierten Norm entsprechen. Differenzkonstruktionen etablieren eine Norm, die wiederum Herrschaftsstrukturen stabilisiert und fortsetzt.

Kernbestandteil von *Otherring* sind *Fremdabwertung* und *Selbstaufwertung* (Miles 1992: 21f). *Otherring* bezeichnet einen macht- und gewaltvollen Prozess der Markierung,

der sich kontextbezogen wandeln kann. Hierbei werden gesellschaftliche Konstruktionen wie phänotypische Merkmale als Differenzkonstruktion angewandt (Spivak 1985; Said 2010; Attia 2009; Castro Varela/Mecheril 2010). Heterogenität wird so nicht in der Pluralität und Individualität von allen verortet, sondern markiert und konstruiert bestimmte Gruppen. Abweichungen werden durch Differenzkonstruktionen als minderwertig und anders stigmatisiert und ausgeschlossen. In der hierarchischen Differenzkonstruktion wird das *Ihr* entindividualisiert und dehumanisiert. Anstelle eines inklusiven und *pluralen Wir*, das Unterschiedlichkeit und Individualität in jeder:jedem verortet, werden soziale Gruppen konstruiert, denen weniger zuzutrauen ist, weniger zu vertrauen ist. Ausschlüsse vom Bildungserfolg werden so erklärt und führen zu einer Legitimation für Gewalt.

Die Analysekategorie Differenzkonstruktion findet sich in Theorien zu Antisemitismus, Rassismus und Gadjé-Rassismus, Ableismus, Sexismus, Queerfeindlichkeit und Anti-Bias. Im Folgenden wird dies die zentrale Analysebrille sein. Der theoretische Rahmen ist in der kritischen und intersektionalen Rassismustheorie verortet. Wechselwirkungen und Verschränkungen mit verschiedenen Diskriminierungen werden so in ihrer Gleichzeitigkeit verhandelt.

Wissensproduktion – Was verstehen wir unter Diskriminierungen und Rassismen?

Diskriminierungen und Rassismen sind Herrschaftsverhältnisse. Als solche normalisieren sie Differenzkonstruktionen und stabilisieren normative Ordnungsprinzipien (Fereidooni/El 2017).

Laut Essed (1992: 375) ist Rassismus „eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.“

Historisch war das *Wir* biologisch gedacht, deswegen bekannt unter dem Begriff biologistischer (klassischer) Rassismus. Die Anfänge des Rassismus sind in

der Aufklärung zu verorten (Hentges 1999). In dieser Zeit wurden für Differenzkonstruktionen hierarchische Klassifizierungen zwischen vermeintlichen ‚Rassen‘ vorgenommen (Mosse 2006: 54 f). Der Neo-Rassismus (Kulturassismus) nimmt hingegen vermeintliche „höher- bzw. minderwertige“ Kulturen (Balibar 2002) zur Differenzkonstruktion. Anstelle der Biologie werden soziale Merkmale kulturalisiert und dienen als Erklärung für den Ausschluss. Beide Formen des Rassismus spielen in der deutschen Gesellschaft bis heute eine Rolle.

Das unbewusst und teilweise bewusst gelernte Wissen der Differenzen findet auch im Alltag seinen Platz. Nach Essed (1990) wird diese Form Alltagsrassismus genannt. Anders als bei biologistischem oder kulturalistischem Rassismus und Differenzkonstruktionen ist diese Form nicht leicht erkennbar. In Alltagsfloskeln wie „Wo kommst du her?“, Witzen und Zuschreibungen findet diese Form des Rassismus sehr subtil statt.

Ganz ohne Personen manifestiert sich hingegen der institutionelle Rassismus, u.a. in Organisationsstrukturen, Verfahren, Wissenssystemen und Programmen (Gomolla/Radtke 2009).

Bei der Differenzierungspraxis geht es darum, Ein- und Ausschlüsse entlang von binären Differenzen zu legitimieren. Nach Mecheril (2003) wird durch die Unterscheidung zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Menschen mit Migrationshintergrund/Geflüchteten/Migrant:innen/Schwarzen/Rom:nja‘ eine rassifizierte Differenzierung geschaffen. Dies ist übertragbar auf die als jüdisch markierten Gruppierungen in Deutschland, die nach 1945 und 1989 zudem häufig auch ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ sind.

Das *Wir* und das *Ihr* sind die, die dazugehören und diejenigen, die nicht dazugehören. Die essentialistische Differenzierung findet sich auch in der Debatte zur Inklusion im Frame „behindert“ und „gesund“.

Diese Form der Positionierung wirkt sich auf alle Beteiligten aus. Sowohl auf jene, die wegen zugeschriebener Ethnie/‚Rasse‘-Geschlecht-Sexualität-Körperbeschaffenheits-Norm der Gesundheit als ‚andere‘ und ‚mindere‘ markiert werden, als auch auf jene, die als ‚Norm‘ Herkunft/deutsche/weiß-männlich-heterosexuell-christlich als ‚bessere‘ markiert werden.

FRAGESTELLUNG

Bedeutungspraxen entstehen durch hierarchische Positionierung und Differenzierungspraxen. Die Konstruktion von Wissen, Bezeichnungen und Zuschreibungen verläuft entlang von Hierarchien, die Grenzen und Definitionen markieren. Diskriminierungsrelevante Bedeutungszusammenhänge und Wissen entstehen in einem historischen Kontext. Inhalte und Abbildungen können sich entsprechend verändern, doch die Bedeutungszusammenhänge passen sich der Zeit an.

Bildungsmedien sind damit Teil von Strukturen, die diskriminierende Bedeutungszusammenhänge und -zugänge weitertragen und zugleich diese irritieren und dekonstruieren könnten, indem die Wissensproduktion unter Einbezug der zum Objekt/Opfer gemachten, *anderen* stattfindet.

Im Folgenden wird untersucht:

- Von wem wird wie gesprochen?
- Wessen Geschichte wird wie erzählt?
- Wer erzählt/definiert was?
- Wer wird repräsentiert und wer nicht?

Zuschreibungen erfolgen zum einen auf der inhaltlichen Ebene der Texte und Aufgabenstellungen, zum anderen auf der Ebene der Bilder.

- Welches Wissen und wessen Geschichten werden erzählt?
- Wie werden dabei hierarchisierende und somit ausgrenzende Wissensgebilde geschaffen?
- Welche Abbildungen finden sich in Schulbüchern und welches Wissen wird durch diese subtil vermittelt?

METHODEN UND SCHULBUCHAUSSWAHL

Zulassungsverfahren für Schulbücher in Bremen

Für die kontextualisierte Untersuchung der Schulbücher wurde zuerst ermittelt, nach welchen Kriterien, Richtlinien und Verfahren Lehrwerke zugelassen werden. Das Zulassungsverfahren bezieht sich dabei auf solche Lehrwerke, die Lerninhalte beinhalten, die für einen längeren Zeitraum von mindestens sechs Monaten eingesetzt werden. An Schulen werden sowohl Printwerke als auch elektronische Versionen der Lehrwerke (mit Zusatzmaterialien) verwendet. Das Verfahren zur Zulassung für digitale Lehrwerke ist derzeit in Abstimmung. Für die Zulassungen aller Schulbücher der Grundschule und Sekundarstufe I im Land Bremen ist die Senatorische Bildungsbehörde (SKB) mit der Abteilung 2 am LIS zuständig, die auf der Grundlage von Gutachten entscheidet. Die Formalien zur Lernbuchzulassung sind in den Richtlinien für die Zulassung von Lernbüchern an den öffentlichen Schulen

im Lande Bremen vom 23.03.2011 (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft) geregelt. Aufbauend auf dem fachübergreifenden „Kriterienkatalog für die Beurteilung von Lernbüchern in Bremen“ (LIS 2010) werden die Gutachten erstellt. Die veröffentlichte und allgemein zugängliche Liste zugelassener Lernbücher bezieht sich auf die Ausgaben für Schüler:innen und die verbindlichen Bestandteile des Werks (sog. Komponenten). Die Fachkonferenzen der Schulen entscheiden, welche der zugelassenen Schulbücher für den Unterricht angeschafft und welche Lizenzierungen gewählt werden. Für die anderen Schulformen und Jahrgangsstufen obliegt die Auswahl auch den Fachkonferenzen jeder Schule, hier erfolgt kein Zulassungsverfahren durch das LIS. Der Kriterienkatalog zusammen mit den Bremer Bildungsplänen und dem Schulgesetz bilden die Grundlage für die Zulassung der Lehrwerke.

Kriterienkatalog für die Beurteilung von Lernbüchern in Bremen

Im Kriterienkatalog werden allgemeine und fachliche Kriterien, die Vielfalt und Heterogenität benennen, aufgeführt (LIS 2011), die bereits eine diskriminierungskritische Analyse ermöglichen können, u.a.:

- Wird soziale Vielfalt einbezogen und konstruktiv genutzt? Wird der vorurteilsfreie Umgang mit Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft und aus verschiedenen Kultur- und Sprachräumen gefördert?
- Verwendete Fachterminologie wird einheitlich verwendet und entspricht dem fachwissenschaftlichen Standard.
- Die Darstellung von Sachverhalten ist möglichst objektiv und mehrperspektivisch.

Anzumerken ist, dass im Kriterienkatalog von 2011 noch kein Verständnis von geschlechtlicher Vielfalt genutzt wird, dies aber in nachfolgenden Publikationen der Senatorischen Behörde bereits benannt wird, sowie im Bremischen Schulgesetz unter § 11 explizit der Bildungsauftrag formuliert wird, gemäß „dem Prinzip der sexuellen Selbstbestimmung aller Menschen“: „[Schulische Bildung] hat auch der Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung oder Identität entgegenzuwirken.“

Bildungspläne, Handreichungen und Expertisen

Für die Analyse der Schulbücher wurden begleitend die unten aufgeführten Bildungspläne, die Richtlinie für die Zulassung von Lernbüchern in den öffentlichen Schulen im Lande Bremen sowie Publikationen in der Beauftragung der zuständigen senatorischen Behörde gesichtet. Positiv für eine weitere Bearbeitung des Themas diskriminierungsfreie Schulen sind hier die Auftragsstudien der Senatorin für Kinder und Bildung zu bewerten. Es ist eine Priorisierung des Themenfelds Diskriminierung zu erkennen.

- Die Senatorin für Kinder und Bildung (Hg.) (2022): Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (Hg.) (2022): Expertise Inklusion. Von: Till-Sebastian Idel, Natascha Korff, Carlotta Mettin
- Yasemin Karakaşoğlu, Vesela Kovacheva, Dita Vogel (2021): Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung.
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (Hg.) (2012): Medienbildung. Bildungsplan für Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2011): Richtlinie für die Zulassung von Lernbüchern in den öffentlichen Schulen im Lande Bremen.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2011): Richtlinie für die Zulassung von Lernbüchern in den öffentlichen Schulen im Lande Bremen.
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2010): Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule.
- Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2006): Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 - 10

Nicht beauftragt und in diesem begrenzten Rahmen durchgeführt wurden eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne und den darauf aufbauenden schulinternen Curricula in Bremen und Bremerhaven.

Bremisches Schulgesetz

Das Bremische Schulgesetz (BremSchulG 2005) ist Handlungsgrundlage aller am Schulsystem Beteiligten sowie des Kriterienkatalogs für die Gutachten zur Schulbuchzulassung.

Unter § 5 werden die „Bildungs- und Erziehungsziele“ zusammengefasst. Der erste Absatz unterstreicht und verortet die Bildungsziele entlang der allgemeinen Menschenrechte und Menschenrechtsbildung:

(1) Schulische Bildung und Erziehung ist den allgemeinen Menschenrechten, den in Grundgesetz und Landesverfassung formulierten Werten sowie den Zielen der sozialen Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit verpflichtet. Die Schule hat ihren Auftrag gemäß Satz 1 gefährdenden Äußerungen religiöser, weltanschaulicher oder politischer Intoleranz entgegenzuwirken.

Expliziter Bezug zu Gleichbehandlung und gegen Diskriminierung wird in Absatz 2 (3) formuliert in Bezug auf sexistische Diskriminierung, in Absatz 6 wird Ableismus als eigenständiger Punkt ausformuliert:

(2) Die Schule soll insbesondere erziehen: [...] 3. zur Bereitschaft, sich für Gerechtigkeit und für die Gleichberechtigung der Geschlechter einzusetzen; [...] 6. zum Verständnis für Menschen mit körperlichen, geistigen und seelischen Beeinträchtigungen und zur Notwendigkeit gemeinsamer Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten;

Rassistische Diskriminierung und Antisemitismus werden umschrieben und in drei Punkten mit kulturalisierenden Formulierungen wie ‚Eigenart‘, ‚Kulturen‘ und ‚Werte‘ wiedergegeben. Gleichzeitig wird in Absatz 2 (9) explizit Antidiskriminierung als Ziel benannt:

- 7. Die Schule soll insbesondere erziehen zum Verständnis für die Eigenart und das Existenzrecht anderer Völker sowie ethnischer Minderheiten und Zuwanderer in unserer Gesellschaft und für die Notwendigkeit friedlichen Zusammenlebens;*
- 8. zur Achtung der Werte anderer Kulturen sowie der verschiedenen Religionen;*
- 9. zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden und Unterdrückung abzuwehren,*

Für den Kontext der Studie ist zu beobachten, dass die Formulierungen im Bereich Heterogenität und Vielfalt noch nicht einem diskriminierungsfreien bzw. inklusiven Verständnis von Schule entsprechen. Der inklusive Bildungsansatz: „Jedes Kind ist verschieden“ wird zu einer wohlmeinenden Fremdmachung von ‚Minderheiten und Zuwanderern‘, für deren ‚Eigenart‘ wir Verständnis mitbringen müssen.

Multiperspektivität - Expertisen von Zivilgesellschaft, Lehrenden, Schüler:innen und Wissenschaft

Multiperspektivität ist ein zentraler Methodenansatz diskriminierungssensiblen Arbeitens. Wichtig für den Rahmen der Analyse war der Einbezug der Perspektive derer, die in der Praxis mit den Schulbüchern arbeiten und lernen. Dazu wurden 14 Hintergrundgespräche geführt:

Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen zwischen 16 und 17 Jahren haben ihre Expertise und Wünsche an Bildungsmedien und diskriminierungsfreie Bildung im Rahmen eines dreistündigen Fokusgruppen-Workshops eingebracht. Wertvolle Hinweise auf bereits bestehende diskriminierungskritische Ansätze und Perspektiven in

der Unterrichts- sowie Aus- und Fortbildungspraxis wurden in Gesprächen mit Referent:innen und Lehrenden aus Bremen und Bremerhaven eingeholt. Außerdem kamen Expert:innen aus der Zivilgesellschaft zu Wort, die sich auf gesellschaftlicher und schulischer Ebene für Demokratiebildung, rassistuskritische Bildung, Vielfalt und im Jüdischen Forum engagieren. Ihre Expertise wurde im Rahmen der Studie mitberücksichtigt. Dies sind: Dardo Balke, Bremerhavener Sinti-Verein e.V., Mircea Ionescu, Vorsitzender der Menorah – Jüdische Gemeinde zu Bremen/Bremerhaven, Ali Naki, Queeraspora Bremen, Dr. Grigori Pantijelew, Stellvertretender Vorsitzender

der Jüdischen Gemeinde Bremen und Maimuna Salah, Gründerin der Schwarzen Kinderbibliothek Bremen. Mit Karim Fereidooni, Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum, wurde ein Hintergrundgespräch geführt und er hat zudem wertvolle Hinweise für die redaktionelle Bearbeitung gegeben. Saraya Gomis, Expertin zu Antidiskriminierungsarbeit, diskriminierungskritische Bildung und Organisationsentwicklung, hat bei einem Hintergrundgespräch ihre Expertise entlang der Schnittstelle Theorie und Praxis eingebracht.

Zwei der Gespräche wurden vor der ersten Sichtung der Schulbücher geführt, um Auswahl und Analysefragen eingrenzen zu können. Dreizehn qualitative Gespräche fanden nach der ersten Sichtung der Schulbücher statt. Bei den Gesprächen wurden Beobachtungen nach der

ersten Sichtung diskutiert, unterschiedliche Diskriminierungsformen beobachtet. Es ging um den Stellenwert, den Schulbücher im Kontext von Diskriminierung an Schulen insgesamt einnehmen, welche Praktiken bereits angewendet werden, um auf diskriminierende Inhalte zu reagieren, sowie zahlreiche Praxisbeispiele aus schulisch-außerschulischer Zusammenarbeit.

Den vielschichtigen Empfehlungen kann die vorliegende Analyse nicht gerecht werden, da die Gespräche mehrheitlich auf strukturelle Fragen zu Schulkulturen verweisen und darauf, wie diskriminierungskritische Bildungsorte geschaffen werden können, die weit über das Thema Bildungsmedien hinausgehen. Um diesen Perspektiven Raum zu geben, wurde am 3. Mai 2023 ein Fachgespräch aufbauend zur Studie veranstaltet, das anschließend an die Studienempfehlungen dokumentiert wird.

Auswahl und Vorgehen Schulbuchanalyse

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurden zehn Schulbücher für den Lernbereich Gesellschaft und Politik (GuP) für die Oberschulen und Gymnasien der 9. und 10. Jahrgangsstufen im Land Bremen untersucht. Diese wurden zwischen 2013 und 2020 herausgegeben und sind im Anhang aufgelistet.

Insgesamt lagen für den Bereich Gesellschaft und Politik ab Jahrgang 5 (Stand Juni 2022) für die Oberschule 48 Empfehlungen aus vier Verlagen (Cornelsen, Eduversum, Klett und Westermann) und 31 für das Gymnasium aus drei Verlagen (Eduversum, Klett und Westermann) vor. Das analysierte Sample ist reduziert auf die Geschichtsbücher (teilweise mit Gesellschaftslehre) für die Jahrgänge 9 und 10 aus allen vier Verlagen. Atlanten, reine Erdkunde- und Politikbücher wurden nicht im Rahmen der Analyse berücksichtigt. Zwei Bücher waren nicht im Bibliothekssystem ausleihbar und wurden nachgekauft.

Die Schulbücher und weitere Texte wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015) untersucht. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren zur textorientierten Analyse, womit eine große Menge Material

bearbeitet werden kann (Mayring 2019: 633). Die Schulbücher wurden in zwei Durchläufen mit Abstand gesichtet.

Im ersten Durchlauf lag der Fokus der Analyse auf der Inhaltsebene und dem Was.

- Was wird thematisiert?
- Gibt es dabei thematische Auslassungen?
- Haben diese Auslassungen eine diskriminierende Wirkung?
- Was fehlt an Inhalten?
- Welche Perspektiven finden sich in den Inhalten?
- Welche Perspektiven fehlen?
- Welche Botschaften werden anhand der Themen vermittelt?

Im zweiten Durchlauf lag der Fokus auf der Text-/Bildebene und dem Wie. Wie wird thematisch gearbeitet? Welche Begriffe, Konzepte und Formulierungen finden sich in den Schulbüchern? Welche Wirkung haben diese? Welche Bilder begleiten die Texte? Wie wirken diese? Welche Botschaften werden vermittelt?

SCHULBUCHANALYSE

Die untersuchten Schulbücher wurden zwischen 2013 und 2020 publiziert und variieren daher inhaltlich. Eine erste Auffälligkeit in den Schulbüchern ist die überwiegende Abwesenheit von Definitionen oder Merkkästen zu zentralen Fachbegriffen aus den Bremer Bildungsplänen. Dies betrifft auch die beiden Begriffe Antisemitismus und Rassismus. Die Begriffe finden sich in Schulbüchern durchaus in Überschriften wieder, wie zur NS-Ideologie oder im Kontext Kolonialismus, werden aber mehrheitlich weder im Text noch in Kurzglossaren näher definiert oder später in Kurzglossaren näher definiert.

Rassistisches Wissen: Verherrlichung, Reproduktion und Auslassungen im Themenbereich Kolonialismus

Rassismus zeigt sich in den Schulbüchern subtil, vor allem in der Sprache. Im Schulbuch *Zeitreise 3* (2019: 12) wird unter „T2 Wirtschaftliche Interessen“ im Absatz erläutert:

„Die Industriestaaten erwarben Kolonien vor allem aus wirtschaftlichen Gründen. [...] Unternehmer und Kaufleute versprachen sich hohe Gewinne. [...] Auch war es sehr teuer, die Kolonien zu verwalten, sie militärisch zu schützen sowie Straßen und Eisenbahnstrecken anzulegen. Insgesamt kosteten die Kolonien die Industriestaaten mehr Geld, als sie einbrachten.“

Dies ist eine höchst problematische eurozentrische Perspektive auf den Kolonialismus. Polemisch könnte dieser Abschnitt ausgelegt werden als Beschwerde darüber, dass eine Ausbeutung und Unterdrückung zu viel kosteten. Rassismuskritik und Multiperspektivität als Arbeitsansatz hätten den Autor:innen geholfen zu sehen, welche problematische Aussage sie hier treffen.

Das Einbeziehen von Expert:innen zu Kolonialismus und Rassismus sowie der Einbezug von Expertise und Quellentexten aus den kolonisierten Ländern wäre sowohl für die Autor:innen des Schulbuchs eine Notwendigkeit, vor allem jedoch für die Schüler:innen hilfreich, die Adressat:innen dieser Bücher sind. Epistemologischer Rassismus wird diese Form der Wissensgenerierung genannt.

Im selben Band wird der Herero-Aufstand (S. 20) faktisch gut dargestellt und als Völkermord eingeordnet und ist damit fachwissenschaftlich aktuell ausgerichtet. Doch folgender Satz ist höchst irritierend:

„Die Herero wehrten sich gewaltsam gegen die deutschen Kolonialherren.“

Auf Gewalt der Kolonisatoren wurde mit Widerstand gegen Gewalt reagiert. Wenn bei den Schüler:innen oder auch Lehrer:innen das entsprechende Vorwissen nicht vorhanden ist, kann die Textstelle so ausgelegt werden, als habe nur die Seite der Herero Gewalt angewandt. Gut ist, dass im weiteren Verlauf der Genozid nicht nur aus deutscher Sicht erzählt wird und entsprechende Quellen genutzt werden, so in Q2 „Der Herero-Häuptling Maharero schrieb an den deutschen Gouverneur, 1904“. Ihm gegenüber gestellt wird in Q3 der „Brief des deutschen Generals Lothar von Trotha an die Herero, 1904“ (S. 20f.). Außerdem wird in einer Text-Box ein aktueller Gegenwartsbezug hergestellt:

„Bis in die jüngste Vergangenheit hat es Deutschland allerdings vermieden, einen 'Völkermord' anzuerkennen. Erst im Sommer 2016 räumte die Bundesregierung dies ein.“

Oben Angeführtes und Untersuchtetes wird auf zwei Seiten niedergeschrieben. Hieraus leitet sich folgende Frage her:

- Was macht diese Ambivalenz, die auf einer subtilen, rassistischen Wissensbildung basiert, mit den Schüler:innen?

Auf Seite 18 ist vorher zu lesen:

„Durch freundliches Zureden oder auch mit Drohungen drängten sie die Häuptlinge, Verträge abzuschließen: Die Häuptlinge erhielten Alkohol oder europäische Waffen. Dafür traten sie den privaten Gesellschaften ihre Stammesgebiete ab oder stellten sich unter ihre Oberhoheit. Auf diese Weise erwarben auch Deutschlands europäische Konkurrenten ihre Kolonien.“

Das ist eine relativierende und eurozentrische Auslegung der Kolonialgeschichte.

Gewalt, Ausbeutung, Erpressung, Korruption waren Teil der Kolonisierung. Es gibt nicht nur eine Geschichte und eine Perspektive darauf. Multiperspektivisch gedacht, könnte gefragt und auch dargelegt werden:

- Was schreibt die Geschichte der kolonisierten Völker diesbezüglich?

„Die Darstellung von Sachverhalten ist möglichst objektiv und multiperspektivisch“, so steht es im Kriterienkatalog

Kritische Perspektiven zu Kolonialismus und Rassismus fehlen

Zum Themenbereich Kolonialismus sind im Schulbuch *Anno 9/10* (2018: 16) Ambivalenzen als auch Relativierungen wahrzunehmen. Unter der Überschrift „Deutschland als Kolonialmacht“ steht:

„Im Vergleich zu anderen Mächten war dieser Kolonialbesitz unbedeutend.“

Hier wird die deutsche Kolonialherrschaft durch Differenzierungspraxis des deutschen Kolonialismus als zahlenmäßig „unbedeutend“ relativiert.

- Wer definiert „unbedeutend“?
- Die deutsche Perspektive oder jene, die kolonisiert worden sind?
- Steht Quantität vor Qualität?
- Was wird hier als pädagogisches Ziel an Wissen und Kompetenz transferiert?

In dieser Logik geht es weiter mit dem Titel „Aufstand der Herero in Bild und Texten“ (S. 19). Auf inhaltlicher Ebene fehlt die Perspektive der Herero. Es gibt eine „Darstellung des deutschen Generalstabs über den Aufstand der Herero [...]“ und die „Stellungnahme des Auswärtigen Amtes“. Dass der Völkermord und seine Folgen lange Zeit nicht anerkannt wurden, hat u.a. mit dem Nicht-Aufgreifen der Perspektiven der Überlebenden zu tun. **Denn was nicht erzählt wird, ist als Wissen nicht vorhanden.** Wichtig ist, sich multiperspektivisch und rassismuskritisch Wissen anzueignen.

für die Beurteilung von Lernbüchern in Bremen (LIS 2011). Wichtig ist, mit Blick auf Gewaltgeschichte(n), durchgehend mit epistemischen und pädagogischen Ansätzen zu arbeiten, mit deren Hilfe Perspektiven der damals entsubjektivierten, entmenschlichten Menschen ebenso präsent und mit Gegenwartsbezug diskutiert werden können. Positiv zu nennen ist, dass in dem Textbeispiel folgend eine Straßenumbenennung thematisiert wird, die einen ersten zugänglichen Alltags- und Gegenwartsbezug für Schüler:innen bietet.

Eine kritische Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus erfolgt im Schulbuch *Zeitreise 3* (2019: 16). Hier befindet sich eine Definition zu Rassismus. Dies ist äußerst selten bei den untersuchten Schulbüchern. Daher ist dies erstmal gut. Schauen wir uns nun die Definition an:

„Anschauung, wonach Menschen aufgrund von angeborener (äußerlicher) Eigenschaften in Rassen von unterschiedlichem Wert eingeordnet werden. Rassisten bewerten Menschen danach, ob er einer angeblich wertvollen oder minderwertigen Rasse angehört. Wissenschaftlich ist diese Lehre nicht haltbar.“

Die Definition ist nicht zeitgemäß und entspricht nicht dem fachwissenschaftlichen Standard (Kriterienkatalog LIS 2011). Weiter auf der Seite wird unter „T3 Rassistische Anschauungen“ ausgeführt, dass

„Anhänger der Lehre (...) den Rassismus als Gesetz der Natur [sahen]. So rechtfertigten sie die Ausbeutung der Kolonialvölker.“

Es ist unabdingbar für die Redaktionen und Autor:innen, sich von Expert:innen zu Rassismus und Kolonialismus bei der Definition und bei didaktischen Fragen beraten und schulen zu lassen.

Antisemitismus im NS-Kontext

In den untersuchten Schulbüchern wird Antisemitismus unterschiedlich eingeführt. Es ist zu beobachten, dass Antisemitismus weiterhin mehrheitlich in den Büchern im NS-Kontext als „Judenfeindschaft“ und „Judenverfolgung“ gerahmt wird und später zwar in Aufgabenstellungen als zentraler Wissensbestand mit abgefragt wird, ohne den Fachbegriff oder die Definition ausreichend zu klären.

So etwa in *Zeitreise 3. 1880 - 1991* (2019: 79). Hier kommt das Wort Antisemitismus erstmals im Kapitel „Wer wählte die NSDAP?“ vor, in der Textüberschrift „Antisemitismus als ‚Markenzeichen‘“. Im Text darunter heißt es:

„Hitler machte für alle Probleme ‚die Juden‘ verantwortlich [...]. Hitler behauptete, die Juden seien eine eigene Rasse und minderwertig. Diese Form der Judenfeindschaft nennt man Antisemitismus. Diese Lehre hatte sich im 19. Jahrhundert entwickelt und war in Teilen der Bevölkerung weit verbreitet.“

Nachfolgend wird unter dem Kapitel „Judenverfolgung – Diskriminierung und Ausgrenzung“ (104f.) der Boykott 1933 gegen Geschäfte jüdischer Inhaber:innen (bebildert mit einem SA-Mann vor einem Geschäft), die rassistischen und antisemitischen Nürnberger Gesetze von 1935 und die Pogromnächte im November 1938 (bebildert mit einer Farbaufnahme der brennenden Synagoge

Antisemitismus als Vorurteil

Historische Fakten zum Nationalsozialismus werden in den Schulbüchern größtenteils befriedigend vermittelt, jedoch nicht das Themenfeld Antisemitismus. Arbeitsaufgaben, die daran anschließen, wollen Vorurteile thematisieren, jedoch werden vorher die unterschiedlichen Dimensionen des Antisemitismus nicht eingeführt, was Voraussetzung dafür wäre, dass Schüler:innen dies tatsächlich tun könnten. Konkret etwa zu sehen im Schulbuch *Durchblick Gesellschaftslehre* (2014: 23). In Aufgabe 7 wird unter dem Titel „Juden werden zu Feinden gemacht“ folgende Aufgabe gestellt:

„Vielleicht hast du schon Vorurteile gegenüber Juden oder anderen Bevölkerungsgruppen gehört.“

1. *Tragt solche Vorurteile zusammen.*
2. *Sucht nach Erklärungen dafür, wie und warum sie entstanden sein könnten.*
3. *Widerlegt die Vorurteile gemeinsam.“*

in Bielefeld) erläutert. Jedoch werden diese Ereignisse, welche ganz klar eine antisemitische Politik darstellten, an dieser Stelle nicht als antisemitisch bezeichnet.

Auf der selben Doppelseite wird über einen Merkkasten „Schon gewusst?“ der Begriff Antisemitismus in Beziehung zu heute eingeführt: *„Nach 1945 verschwand der Antisemitismus nicht aus Deutschland“*. Nachfolgend wird auf die latent antisemitischen Einstellungen in der Bevölkerung nach 1945 bis heute verwiesen sowie die Anzahl erfasster antisemitischer Straftaten im Zeitraum 2001 bis 2015. Damit wurde ein lang bemängeltes Fehlen der Thematisierung von Gefahr und Kontinuität von Antisemitismus bis heute eingeschoben. Eine Definition von Antisemitismus im Kontext als Welterklärung und seiner Differenzkonstruktion von „jüdischer Macht“ im Kontext von Verschwörungsfantasien wird jedoch auch hier nicht geliefert. Im Begriffsglossar (288ff.) wird das Wort Antisemitismus nicht erwähnt, im Gegensatz zu NS-Vokabeln, wie „Arier“ oder „Euthanasie“.

Hier wird für die Lernenden weder ein kohärentes Verständnis noch eine Definition von Antisemitismus erarbeitet. Dem gegenüber stehen Fließtexte, die sich kaum vom NS-Vokabular lösen, sondern dieses immer wieder mit oder ohne Anführungszeichen reproduzieren.

Pädagogisch ist diese Aufgabe höchst problematisch. Zum einen kann Antisemitismus nicht auf Vorurteile reduziert werden; weder historisch noch in der Gegenwart. Zudem werden weder Antisemitismus noch Vorurteile in diesem Kapitel erklärt. Hier stellen sich die folgenden Fragen:

- Auf welcher Wissensgrundlage sollen die Schüler:innen diskutieren?
- Wer definiert, was Antisemitismus ist?

Es wird nicht eingeführt, dass Antisemitismus losgelöst von der Existenz oder dem Handeln von Juden:Jüdinnen funktioniert und eine welterklärende Fantasie und Funktion in der Gesellschaft erfüllt. Vielleicht ist diese Vertiefung intendiertes Lernziel, es ist jedoch nicht anhand des vorliegenden Materials zu verstehen und explizit benannt. Um diese Aufgabe wirkungsvoll umzusetzen, bräuchten die Schüler:innen Wissen über diese Ungleichheitsstrukturen.

Eine differenziertere Annäherung unternimmt hierzu der Verlag Eduversum in *Europa – Unsere Geschichte. Band 3* (2019: 170). Ähnlich, wie in dem vorherigen Beispiel gelingt aber auch hier nur begrenzt eine für Schüler:innen verständliche Annäherung an den Begriff Antisemitismus:

„Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wandelte sich die Begründung, warum Menschen jüdischen Glaubens noch immer ausgegrenzt wurden. Hass auf Juden war nicht mehr nur religiös oder wirtschaftlich begründet, sondern fälschlicherweise auch rassistisch.“

Zum einen irritiert der Satz mit dem eingeschobenen „fälschlicherweise“, er dekonstruiert so nicht, dass Antisemitismus insgesamt eine irrationale Projektion ist. Zudem fehlt für ein Verständnis der Unterschiede von Rassismus und Antisemitismus die Einordnung

Differenzkonstruktionen vs. Multiperspektivische Darstellungen

Gruppen, die diskriminiert werden, finden sich in Zuschreibungen und Positionierungen in der sprachlosen Opfer- und Objekt-Rolle. Etwa gab es zu den vorherig dargestellten Novemberpogromen jüdische Selbstaussagen, Handlungen oder Widerstand. Es gibt in allen untersuchten Schulbüchern jedoch kaum Inhalte und Abbildungen, welche Jüdinnen:Juden als aktiv handelnde Personen zeigen, zitieren oder abbilden.

Die Fortschreibung der hierarchischen Positionierung als sprachlose Opfer, als Unterlegene, als Ermordete oder als Überlebende, denen nachträglich die Würde durch den kontinuierlichen Außenblick genommen wird, zieht sich durch alle geprüften Schulbücher hindurch.

Die „mehrperspektivische Darstellung“ von Sachverhalten, wie im Kriterienkatalog für die Beurteilung von Lernbüchern in Bremen (LIS 2011) formuliert, wird hier verfehlt. So wird ein homogenes *fremdgemachtes, distanziertes* Bild über Jüdinnen:Juden, Schwarze, Sinti:zze und Rom:nja und People of Color reproduziert. Die Communities und Realitäten waren und sind plural und divers. Sie werden jedoch in Schulbüchern vorherrschend als homogene Gruppe präsentiert, die nur in der Vergangenheit verortet und sichtbar gemacht werden.

der Pogrome des Russischen Reichs in den Kontext der Verschwörungserzählungen rund um die „Weisen von Zion“. Damit geschieht auch hier wieder keine Einordnung von Antisemitismus im Unterschied zu Rassismus, die Jüdinn:Juden als „Übermacht“ imaginiert.

So formuliert der Kriterienkatalog für die Beurteilung von Schulbüchern (LIS 2011), „Fachterminologie“ solle „einheitlich verwendet und dem fachwissenschaftlichen Standard“ entsprechen. Beispielsweise müsste die historische Kontinuität des Antisemitismus, welche in diesem Kapitel erzählt wird, einen Gegenwartsbezug über einen Merkkasten beinhalten. Ausgehend von diesem Bezug müsste Wissen um Antisemitismus und Rassismus vermittelt werden, damit die Schüler:innen im nächsten Schritt befähigt sind, die oben genannte Aufgabe zu bearbeiten.

Hier stellen sich die folgenden Fragen:

- Wer schreibt mit welchem Wissen und welcher Expertise und Perspektive diese Schulbücher?
- Wer definiert, wer Jüdinnen:Juden, Schwarze, Sinti:zze, Rom:nja und People of Color waren und sind?

Welche Texte und Abbildungen werden verwendet und warum? Diese Frage stellt sich aus pädagogischer Sicht unweigerlich. Daher ist leider anzumerken, dass in jedem Schulbuch rassistische, antisemitische und diskriminierende Abbildungen zu finden sind.

Der Unterrichtsinhalt könnte auch ohne die Reproduktion rassistischer, antisemitischer und diskriminierender Bilder vermittelt werden. Um nur ein Beispiel zu Antisemitismus nennen: Im Schulbuch *Anno 9/10* (2018: 108) wird die Abbildung „M1 ‚Der ewige Jude‘, München 1937“ unter „Die Weltanschauung der Nationalsozialisten“ sowie großformatig auch in *Geschichte und Geschehen 5/6* (2017: 82) genutzt. Daraus ergeben sich folgende Fragen:

- Warum muss dieses antisemitische Bild abgebildet werden?
- Welche Information gewinnen die Schüler:innen dadurch?

- Kann dieses Wissen nicht auch ohne Reproduktion vermittelt werden? Etwa durch eine Intervention, Verfremdung, Irritation, so wie es Museen bereits umsetzen.
- Wie viele Generationen von jüdischen Schüler:innen nach 1945 sollen solche Bilder im Klassenraum aufschlagen?
- Wie viele Generationen von nicht-jüdischen Schüler:innen werden noch solche Bilder sehen und dabei „Antisemitismus“ eher mit Jüdinnen:Juden verbinden, als mit Nicht-Jüdinnen:Juden?

- Wie viele Generationen sehen dadurch Jüdinnen:Juden immerwährend nur als „Objekte“ oder „Opfer“, durch den Außenblick der Mehrheitsgesellschaft?

Im Buch *Anno 9/10* findet sich im Gegensatz dazu als hierarchische Positionierung eine subjektivierende Darstellung anhand eines Portraits von Adolf Hitler auf derselben Seite. In Abbild „M2 Urform von ‚Mein Kampf‘“ wird die Arbeitsversion von „Mein Kampf“ mit Hitler im Porträt gezeigt. Wir sehen auf einer Seite zwei Bilder, welche Abbildungen der Nazi-Propaganda darstellen, ohne Gegenbilder wiedergegeben.

Gadjé-Rassismus: Punktuelle Bearbeitung und Homogenisierung

Allgemein ist festzuhalten, dass sehr wenig auf Rom:nja und Sinti:zze in den untersuchten Schulbüchern eingegangen wird. Das Auslassen ist eine Vehemenz der rassistischen Diskriminierung, die extreme Auswirkung auf die Sinti:zze- und Rom:nja-Bevölkerung in Deutschland hat.

In Schulbuch vom Westermann Verlag *Durchblick Gesellschaftslehre* (2014: 36) wird im Kapitel „Massenmord in Auschwitz“ mit Abbildungen gearbeitet.

„M5 Ein Überlebender Sinto mit eintätowierter KZ-Nummer (Foto von 1981)“

Zu sehen ist ein Porträt: Ein Mann lehnt an der Wand und schaut in die Kamera. Irritierend ist, dass es keinen Namen gibt. Das Bild stammt aus dem Jahr 1981. Auch findet sich keine Information, warum es keinen Namen gibt.

- Wollte die Person anonym bleiben?
- Warum wurde dieses Foto mit einem anonymem Sinto ausgewählt?
- Hat die Person Deutschland verlassen?
- Lebt sie hier trotz der schrecklichen Erfahrungen?

Bis allen anderen Portrait-Bildern stehen Namen und Informationen zur Person.

- Warum wurde kein Bild im Schulbuch verwendet, zu dem Personen-Informationen existieren?

Für das Erlernen von diskriminierungskritischer Quellenkritik und Medienkompetenz könnte es hilfreich sein, mit folgenden Fragen zu arbeiten:

- Wer hat das Bild gemacht?
- Welche Machthierarchie ist in dieser Aufnahme?
- Ist das Bild freiwillig entstanden?
- Wie würde sich die Person selbst inszenieren wollen, wenn sie fotografiert würde? In welchen Momenten würde sie nicht fotografiert werden wollen?

Insgesamt gibt es kaum Bilder von NS-Überlebenden, vor allem von Sinti:zze und Rom:nja, die allein in ihrem Kontext als in ihrem Kontext als NS-Opfer dargestellt werden.

Im Falle der Erwähnung und Abbildung von Sinti:zze und Rom:nja ist selten ein differenzierter Blick zu erkennen oder die Nutzung von Selbstaussagen. Positive Ausnahmen sind dazu im Schulbuch *Geschichte und Geschehen 5/6* (2017: 121) zu finden. Hier gibt die deutsche Sinteza Anna Mettbach, eine Auschwitz-Überlebende einen Zeuginnenbericht zur Ermordung der Sinti:zze und Rom:nja in Auschwitz 1943 und 1944 in ihren eigenen Worten. Zur besseren Kontextualisierung hätte auch ein Textabschnitt zum Danach, zum Überleben, zum Weiterkämpfen gegen die „doppelte Verfolgung“ ergänzt werden können.

Auch im Schulbuch *Zeitreise 3* (2019: 120ff.) ist eine differenziertere Darstellung von Rom:nja und Sinti:zze zu sehen. Hier wird explizit auf die systematische Verfolgung, Zwangssterilisation und Ermordung während des Nationalsozialismus eingegangen. Auch ist hier eine positive Abbildung eines Sinto-Deutschen vorzufinden: „Q3 Das Schicksal des Boxers Johann ‚Rukeli‘ Trollmann. Foto, 1932.“ Sowohl das Bild als auch die Box zu seiner Person „Schon gewusst“ sind gute Beispiele für Subjektivität und diskriminierungssensible Beschreibung und Darstellung.

Auf den Seiten 130 und 131 in diesem Schulbuch unter dem Titel „Widerstand im NS-Staat“ wird der Widerstand verschiedener Gruppen aufgeführt: polnischer, christlicher, jüdischer, militärischer und der von Einzelkämpfer:innen. Nachdem Sinti:zze und Rom:nja im Abschnitt vorher vorkamen und benannt wurden, fällt nun hier wiederum auf, dass sie und auch Schwarze Menschen

als Teil der Widerstandsgruppen, als Retter:innen, in Selbsthilfenetzwerke, als Einzelpersonen, die um Selbstbehauptung und Würde kämpften, nicht vorkommen.

Das Fehlen dieser Geschichten und des Wissens darum führt zu einem Nicht-Existieren.

Widerstand im NS: Zwischen Unsichtbarkeit und Viktimisierung

Schwarze Menschen, People of Color, Sinti:zze, Rom:nja, Muslim:innen und Frauen waren aktiver Teil des Widerstands im NS. Jüdinnen:Juden haben sich aktiv im Widerstand und in Selbsthilfenetzwerken organisiert, auch wenn der Handlungsspielraum dafür aufgrund der mörderischen Absicht der Nationalsozialist:innen, der Vernichtung um der Vernichtung willen, nicht vergleichbar war mit nicht-jüdischen Menschen. Der jüdische Widerstand gegen den Nationalsozialismus kommt vereinzelt vor, z.B. in *Zeitreise 3* (2019: 130f.) und in *Geschichte und Geschehen 5/6* (2017: 127), hier auch in Erzählung zur Bielski-Partisan:innengruppen aus Belarus. Häufiger wird in den Büchern aber auf den nicht-jüdisch weiß-deutschen und den nicht-europäischen Widerstand zentriert.

Gar nicht vor kommt der jüdische Widerstand etwa im Schulbuch *Durchblick Gesellschaftslehre* (2014: 38)

unter „Widerstand hat viele Gesichter“: Im besagten Schulbuch wird das Bild des aktiven „Nazi“ oder „Widerstandskämpfer“ als nicht-jüdisch weiß-deutsch versus des „passiven Opfers“ als jüdisch gezeichnet. Ebenso ist es im Schulbuch *Anno 9/10* (2018: 158ff.) im Kapitel „Widerstand gegen den Nationalsozialismus“. Es wird der Widerstand der Arbeiter:innenbewegung, Kirchen und Jugendlichen erzählt, doch findet der Widerstand von Schwarzen, Jüdinnen:Juden, sowie Sinti:zze und Rom:nja kaum bis gar keine Erwähnung.

Das sind nicht bewusste Entscheidungen, doch Auslassungen und Formen des Erzählens sind Teil rassistischen und antisemitischen Wissens. Hierdurch entsteht eine Fortschreibung von (un-)bewusstem Nicht-Wissen über den Jüdischen, Schwarzen und Sinti:zze und Rom:nja Widerstand als Teil des Allgemeinwissens.

Multiperspektivische Darstellungen pluraler Lebensweisen

Ein positives Beispiel, wie eine multiperspektivische Darstellung jüdischer Pluralität mit diversen Zeitbezügen, Biografien und Quellentexten aussehen kann, zeigt das Schulbuch *Europa. Unsere Geschichte 3* (2019), entstanden im Rahmen der gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuch-Kommission mit dem Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung und dem Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften. So werden etwa in Band 3 auf einer Doppelseite (170f.) unterschiedliche jüdische Biografien von Theodor Herzl bis Rosa Luxemburg vorgestellt, Auszüge aus Autobiografien, Weltansicht in eigenen Worten dargestellt und es wird aufgrund des transnationalen Charakters des Buches auch auf europäische Dimensionen, wie die Pogrome im Russischen Reich, eingegangen.

Auch positiv hervorzuheben für die Nachkriegszeit ist die punktuelle Thematisierung Schwarzer Heterogenität, beispielsweise der „Besatzungskinder“ im Schulbuchverlag *Zeitreise 3* (2019: 145), jedoch nur in einer Infobox. Jimmy Hartwig, ein Besatzungskind, war erfolgreicher Fußballspieler und wird vorgestellt. Es ist nicht unüblich, über Künstler:innen oder Sportler:innen marginalisierte und rassifizierte Gruppen vorzustellen. Es ist systematisch, als Exot:in und Ausnahme sind rassifizierte und diskriminierte Subjekte interessant, jedoch nicht als Mitbürger:in. Somit wäre die Personen-Gruppe Teil des *Wir*. Wichtig wäre hier das Ausmaß und die Konsequenzen bis heute zu thematisieren sowie Zeitzeug:innen-Gespräche als Methode anzuwenden. Viele der Personen leben noch, haben Erfahrungen und Geschichten, die in der Gesellschaft größtenteils

unbekannt sind – sind ein Teil Deutschlands. Im Schulbuch *Zeitreise 3* (2019: 202) wird im Kapitel „Zum Arbeiten nach Deutschland?“ die Geschichte der Gastarbeiter:innen und Vertragsarbeiter:innen mit einem guten Ansatz erzählt. Ost und West werden hier thematisiert und die Perspektiven zweier Frauen, Nermin Özdil und Hoang Kim Oanh, werden in den Aufgaben Q2 und Q4 erzählt. Die Aufgaben sind gut. Es wird auch angeregt, ein Interview zu führen. Wir sehen, dass hier multiperspektivisch geschaut wird. Jedoch wird das „Andere“ kreiert, siehe die Formulierung „Führe ein Interview mit einer

Person, die als Gastarbeiter oder Vertragsarbeiter nach Deutschland gekommen ist“. Sie sind jetzt keine Gastarbeiter:innen oder Vertragsarbeiter:innen mehr. Sie sind Teil Deutschlands. Die Formulierung hingegen „Führe Interviews mit ehemals Gastarbeiter:innen in deinem Umfeld“, macht einen großen Unterschied in Bezug auf Zugehörigkeit und die Anerkennung eines inklusiven *Wir*.

Wessen Geschichten werden wie erzählt? Hierüber wird Zugehörigkeit vermittelt. Nicht aufzutauchen heißt, nicht zu existieren.

Das Wirtschaftswunder ohne Perspektive von DPs, Migrant:innen und Frauen*

Im Schulbuch *Anno 9/10* (2018: 86) wird das „Wirtschaftswunder im Westen“ das Wirtschaftswunder ohne die Mitwirkung der ehemaligen Gastarbeiter:innen oder jüdischen oder nicht-jüdischen *Displaced Persons* (DPs) erzählt. Auch die DDR-Geschichte der Vertragsarbeit kommt hier nicht vor.

Das, was die BRD in der Nachkriegszeit fundamental geprägt hat, war das Wirtschaftswunder mit Beteiligung der sogenannten Gastarbeiter:innen, die abseits von Quellentexten als Arbeitsmigrant:innen bezeichnet werden könnten.

- Wäre das Wirtschaftswunder ohne die sogenannten Gastarbeiter:innen möglich gewesen?

Die Möglichkeit, die hyperdiverse Migrationsgesellschaft in einem ihrer intensivsten Entwicklungsmomente darzustellen, birgt die Chance eines inklusiven *Wir*s. Doch

diese Chance wird vertan, indem in den Schulbüchern so getan wird, als ob das Wirtschaftswunder der alleinige Verdienst der *weißen* Nachkriegsgesellschaft wäre, vor allem einer männlichen. Die Art der Thematisierung von Frauen ist an dieser Stelle ebenso kritisch. In der Abbildung „M3 Titelseite einer Kundenzeitschrift 1955“ auf Seite 86 ist eine Frau am Herd zu sehen.

- Welche Wirkung und Aussage hat dieses Bild? Die nachkriegsdeutsche (westdeutsche) Frau hat nur im Haushalt gearbeitet?

Auch falls didaktisch eine Unsichtbarmachung thematisiert werden soll oder Kritik an einem dominanten, antiemanzipatorischen Frauenbild, das in Gesellschaft und Medien wirkt, so erfahren Frauen hier weder im Text noch in weiteren Bildern etwas zu ihrer Geschichte als handelnde Subjekte.

Eurozentrisches Wissen mit gewaltvoller Auslassung

Im Schulbuch *Anno 9/10* (2018: 221) wird unter dem Titel „Die Rolle der USA und Sowjetunion“ im zweiten Absatz der Themenbereich Entkolonialisierung und Nachkriegszeit erwähnt:

„Die Konkurrenz der Supermächte ermöglichte es den unabhängig gewordenen Staaten, eine eigenständige Politik zu treiben. Mit der Drohung, sich an den gegnerischen Machtblock anzulehnen, erpressten sie vielfach wirtschaftliche, finanzielle und militärische Hilfe.“

Hier ist eine klassische Opfer-Täter-Umkehrung vorzufinden. Die ehemals Kolonisierten versuchen in den Verhandlungen das Beste für ihr Land zu erreichen. Verhandlung versus Erpressung. Auch hier sehen wir eine höchst problematische politische Positionierung.

Die Darstellung des Globalen Nordens und der Kolonialmächte ist insgesamt ein Problem in den untersuchten Schulbüchern. So in *Anno 9/10* (2018: 36f.), in dem im Kontext der Kolonisierung Nordamerikas Indigene

nicht erwähnt werden. Unter dem Titel „Die USA im 19. Jahrhundert“ ist so eine hierarchische Positionierung durch Wissensbildung zu beschreiben.

Die indigene Bevölkerung wird nicht erwähnt. Diese Auslassung ist sehr gewaltvoll und produziert Wissen des Nicht-Wissens. Beim Lesen entsteht der Eindruck, als wären die Kolonisor:innen in ein Land gekommen, in dem es keine Menschen gab. Versklavte Menschen mussten daher als Arbeitskraft das Land „neu“ aufbauen. Wie viel Vorwissen müssen die Schüler:innen dazu eigenständig

mitbringen, um die verheerend diskriminierenden Auslassungen der vorliegenden Erzählung einordnen zu können?

Weiter auf den Seiten 40 und 41 unter dem Titel „Der Aufstieg der USA zur Weltmacht“ bleibt komplett unerwähnt, dass die Ausbeutung der Indigenen sowie die Versklavung Schwarzer Menschen die Zwangsarbeit von japanisch-stämmigen Amerikaner:innen, eine wichtige Rolle für die US-Gesellschaft spielten. Diese Form der Wissensbildung ist ein Auslösen rassifizierter Gruppen, die bis dato um Reparation und Anerkennung kämpfen.

Rassismus und Antisemitismus als Rechtsextremismus-Problem – Externalisierung und Entkontextualisierung

Im Schulbuch *Durchblick Geschichte|Politik 9/10* (2014: 46f.) wird im Kapitel „Rechtsextremismus – Nazis heute“ auf Antisemitismus und Rassismus nach 1945 eingegangen. Jedoch unter dem Frame Rechtsextremismus, das als Problem einer Randgruppe identifiziert wird.

Rassismus und Antisemitismus sind nicht ausschließlich im Rechtsextremismus zu verorten, weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart. Hierdurch geraten der Antisemitismus und der Rassismus der sogenannten ‚Mitte der Gesellschaft‘ aus dem Blickfeld der Schüler:innen und Lehrkräfte.

Auf Seite 46 „*Rechtsextremismus – Neonazis heute*“ wird auf die Anschläge in Mölln (1992) und Solingen (1993) eingegangen. Auch der Nationalsozialistische Untergrund (NSU) wird schon in den 1990er Jahren verortet. Gut ist, dass dies thematisiert wird und dadurch Kontinuitäten erkennbar sind. Es wäre hier wichtig, die Perspektive der Überlebenden rechtsradikaler Anschläge und rechten Terrors Raum zu geben. Beispielsweise in Form von Zeitzeug:innen-Gesprächen. Außerdem sind in dieser Zeit viele Bündnisse entstanden zum Schutz der eigenen Community. Das ist auch Teil der Geschichte Deutschlands.

Das Fehlverhalten des Verfassungsschutzes und der Politik im Kontext des NSU ist in den Schulbüchern kein Thema. Der NSU ist ein hochaktuelles Thema und sollte differenziert Raum bekommen. Es betrifft die Schüler:innen im Klassenzimmer unmittelbar. Der NSU und die Anschläge der 1990er Jahre als Problem einer Randgruppe von Rechtsextremist:innen zu betrachten, wird den Begebenheiten nicht gerecht. Durch eine hierarchisierende Positionierung werden „die Rechtsextremen“ als Problem identifiziert und eine moralisch überlegene, unsichtbar neutrale weiß-deutsche Mehrheitsgesellschaft, die sich selbst in der ‚Mitte der Gesellschaft‘ verortet, geschaffen, die keine Verantwortung tragen muss, das Problem also externalisiert. Fragen, die sich hierbei aufdrängen, sind:

- Wer hat in den Medien die Nachrichten zu „Dönermorden“ geschrieben?
- Wer hat sie gelesen und angenommen?

Rassismus, wie wir ihn etwa in der Medienberichterstattung der gesellschaftlichen Mitte zur NSU-Terrorserie verfolgen konnten, ändert nicht die Tatsache, dass die Wirkung rassistisch ist und die De-Thematisierung im Geschichtsbuch einer Auslassung von biografisch zentralen Identitätsbezügen gleichkommt.

Die vorliegende Analyse zeigt, dass sich in fast allen untersuchten Schulbüchern implizit oder explizit antisemitische, rassistische, sinti- und romafeindliche, frauen- und queerfeindliche Inhalte und Abbildungen finden. Ansätze dafür, Gesellschaft und gesellschaftliche Diskurse diskriminierungssensibel sowohl in Geschichte als auch in Gegenwart darzustellen, bleiben punktuell.

Die für die Kurzstudie untersuchten Schulbücher sind zwischen 2013 und 2020 erschienen. Generell lässt sich daraus nicht ablesen, ob die Befunde aus den zu Anfang zitierten Schulbuchstudien oder die KMK-Empfehlungen aus dem Themenfeld darin einen hohen Stellenwert hatten. Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass auch diese unbedingt aus einer diskriminierungskritischen Perspektive überarbeitet werden müssen.

In den Schulbüchern sind, neben den in der Analyse dargestellten kritischen Konzeptionen, durchaus gute Ansätze zu erkennen. Diese lassen aber keine grundsätzliche Neukonzeption erkennen, sondern „addieren“ (Spielhaus 2021) nur einzelne Elemente.

weiß- und eurozentrische Wissensbildung und Wissensproduktion

Nicht eines oder mehrere Schulbücher führen zu einem diskriminierenden und rassistischen Weltbild. Wie eingangs beschrieben, führen verschiedene Ebenen der Sozialisation wie in einer Matrix subtil zum Erlernen einer Weltsicht basierend auf *Wir* und *Ihr* mit der unbewussten höheren Stellung der vermeintlich eigenen *weißen* Gruppe. Wichtig ist der Einbezug von Fachexpert:innen aus Wissenschaft, der rassifizierten und diskriminierten Communities und Zivilgesellschaft. Das Einbeziehen von Expert:innen zu den jeweiligen Themenfeldern und der Einbezug von Expertise aus ehemals kolonisierten Ländern wäre sowohl für die Autor:innen der Schulbücher von Hilfe, vor allem jedoch für die Schüler:innen. Nur weil Schulbuchautor:innen zu diesem Wissen keinen Zugang haben, heißt das nicht, dass dieses Wissen nicht existiert. Auslassungen und Formen des (Nicht-)Erzählens sind Teil rassistischen und antisemitischen Wissens. Diese Form der Wissensbildung ist ein Auslöser rassistischer Gruppen, welche bis dato um

Reparation und Anerkennung kämpfen. Wessen Geschichten werden wie erzählt? Hierüber wird Zugehörigkeit vermittelt. Nicht aufzutauchen heißt nicht zu existieren.

Multiperspektivität und Subjektivierung

Multiperspektivität und die Subjektivierung der dargestellten Gruppen mit Gewalt- und Diskriminierungsgeschichten sollte als Theorieansatz in die Praxis umgesetzt werden. Gruppen, die diskriminiert werden, werden in den Schulbüchern mehrheitlich in der „Opfer“-Rolle beschrieben und positioniert. Es sollte berücksichtigt werden, wer für wen spricht. Durch Zitate, Interviews und Briefe, Sekundärliteratur sollten Überlebende von Gewalt und mit Diskriminierungserfahrung selbst zu Wort kommen und dies nicht nur (im deutschen Kontext) auf die Zeitperioden des Kolonialismus und Nationalsozialismus fokussiert. Punktuell wurde das in den untersuchten Schulbüchern realisiert. Wichtig ist, mit Blick auf Gewaltgeschichte(n), durchgehend mit epistemischen und pädagogischen Ansätzen zu arbeiten, mit deren Hilfe Perspektiven der damals entsubjektivierten, entmenschlichten Menschen ebenso präsent sind und mit Gegenwartsbezug diskutiert werden können.

Rassismus, Diskriminierungen und Antisemitismus

Es sollte mit differenzierenden Definitionen je nach Themengebiet gearbeitet werden. Wie bspw. zu Rassismus, Antisemitismus und Klassismus. Rassismus, Diskriminierungen und Antisemitismus sind nicht ausschließlich in vergangenen Gewaltverhältnissen zu verorten und auch nicht nur im vergangenen und gegenwärtigen Rechtsextremismus. Hierdurch geraten der Antisemitismus und der Rassismus der ‚Mitte der Gesellschaft‘ aus dem Blickfeld der Schüler:innen und Lehrkräfte. Durch eine hierarchisierende Positionierung werden „die Rechtsextremen“ als Problem identifiziert und externalisiert, während eine unsichtbar-neutrale, moralisch überlegene *weiße* deutsche Mehrheitsgesellschaft konstruiert wird, die sich selbst in der ‚Mitte‘ verortet und keine Verantwortung tragen muss.

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie werden im Weiteren Empfehlungen formuliert.

EMPFEHLUNGEN

Schulbuchverlage

- Einbezug externer Expert:innen mit Beginn der Konzeption und Erstellung von Schulbüchern sowie zu fachspezifischen Themen, Texten und Bildern im Kontext von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung. Sowohl aus Forschung, Fachdidaktik, außerschulischer Bildung als auch Zivilgesellschaft.
- Schulbuch-Redaktionen und -Autor:innen sollten als Produzent:innen von Wissen die Diversität der Gesellschaft und ihrer Kompetenzen widerspiegeln.
- Einkauf von bereits erstellten diskriminierungskritischen Materialien, Kapiteln, Impulsen, Glossaren von außerschulischen Praktiker:innen (Museen, Bildungsinitiativen und -Institutionen, Gedenkstätten, Social Media Glossaren oder Videos).
- Quellen-, Text- und Bildauswahl nach diskriminierungskritischen Standards vornehmen. Menschen mit Gewalt- und Diskriminierungsgeschichte nicht durch einen Außenblick weiter fremdmachen, entsubjektivieren, sondern Selbstaussagen, selbst verfasste Publikationen, selbst ausgewählte Bilder nutzen. Menschen insbesondere in Gewaltkontexten auf Bildern würdevoll und nicht entkontextualisiert darstellen.
- Alle Schulbücher sollten einer diskriminierungskritischen Prüfung durch eine:n Expert:innen-Kommission/-Beirat unterzogen und hiernach überarbeitet werden. Qualitätsstandards müssen angewandt und angepasst werden.
- Fortlaufende Aktualisierung der Schulbücher innerhalb der Lizenzen. Hierbei müssten insbesondere die Print-Version kritisch evaluiert, Rückmeldungen aus Schulen erhoben werden, ob die Versionen aktuellen Bedarfen gerecht werden.
- Themenerweiterung und Ausdifferenzierung in GuP-Schulbüchern zu Themen wie Flucht, Asyl, Wiedervereinigung, rechter Terror, Antisemitismus, Rassismus, intersektionale Diskriminierung, Lebensrealitäten von Jüdinnen:Juden, rassifizierten Menschen, queere Menschen, Menschen, die behindert werden und weitere Gruppen.

Lehrende und Quereinsteigende in Aus- und Fortbildung

- Einbindung von diskriminierungskritischer Pädagogik in das Curriculum.
- Verpflichtende Aus- und Fortbildungsmodule zu gesellschaftspolitisch relevanten Themen wie: Rassismus, Flucht, Krieg, Antisemitismus, Queerfeindlichkeit, Frauenrechte, (bspw. die Debatte um Abtreibung).

Lehrer:innen und Fachkonferenzen

- Kontroverse und problematische Darstellungen in Schulbüchern ansprechen und als Anlass zum Erwerb kritischer Reflexion nehmen.
- Diskriminierungssensible Sprache als Kernkompetenz wahrnehmen und regelmäßig schulinterne Fortbildungen dazu anbieten.
- Stärkung von medienkritischen Kompetenzen im Umgang mit Bildungsmedien und Verabredungen zum Umgang mit Lehr- und Lernmitteln treffen. Umgangsweisen, die nicht zulasten von (anwesenden oder abwesenden) Menschen mit unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen gehen.
- Persönliche Erfahrungen der Schüler:innen zu den Themenfeldern berücksichtigen.
- Kritische Selbstreflexion der eigenen gesellschaftlichen Position vornehmen.

Bildungsministerien

- Diskriminierungskritische Bildung als Querschnitt in Curricula verankern, als Teil von demokratischer Schulkultur verstehen und mit Ressourcen ausstatten.
- Wissen von Vielen zusammenbringen: Fortlaufender Austausch zu guten (analogen, digitalen, multimedialen) Bildungsmedien, die die Empfehlungen der KMK, von landeseigenen Handreichungen im Themenfeld und dem Bedarf der Schulen erfüllen. Dazu Expert:innen aus Schule, Elternschaft, aus Schulbuch-Forschung, Fachdidaktik, außerschulischer Bildung als auch Zivilgesellschaft einbinden.
- Eigene fortlaufend aktualisierte Bildungsmedien (Themenhefte- oder Schulbücher, open textbook) in Kooperation mit anderen Ländern in Auftrag geben.
- Die Einrichtung des „DiBS! - Diskriminierungsschutz und Beratung für Schüler:innen“ ist ein guter Ansatz. Die Umsetzung muss evaluiert werden. Die Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft sollte strukturell verankert werden. Somit können im Beratungsangebot Synergien geschaffen werden.
- Das Bremer Schulgesetz müsste im Bereich Diskriminierungsschutz überarbeitet werden. Vgl.: Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung an Schulen“ (2018, 3. Auflage).

LENA PRÖTZEL UND MERAL EL
DOKUMENTATION FACHGESPRÄCH

DIALOGISCHER AUSTAUSCH MIT EXPERT:INNEN ZUR STUDIE

An drei Thementischen konnten die Teilnehmenden des Fachgespräches am 3. Mai 2023 im Deutschen Auswandererhaus Ergebnisse und Empfehlungen einer Vorabfassung der Studie diskutieren. Was ist ihr Feedback zur Studie? Welche Rolle spielen Schulbücher ihrer Ansicht nach im Schulalltag? Was muss getan werden? Welche Erfahrungen, Perspektiven und Positionierungen bringen sie mit? Die Inhalte werden dialogisch und in Auszügen wiedergegeben.

1 | Welcher Austausch findet mit Schulbuchverlagen statt? Worin liegen Stärken der Studie und welche Themen müssen (mit-)berücksichtigt werden?

Radwa Shalaby: Es hat mir besonders gut gefallen, dass du den „Kriterienkatalog für die Beurteilung von Lernbüchern in Bremen“ in der Analyse miteinbeziehst. Im Sinne von: Das wird eigentlich bildungspolitisch vorgegeben und das finde ich aber hier in den untersuchten Schulbüchern nicht.

Hilfreich sind auch die Gegenfragen, die du an die einzelnen Schulbucheinheiten gestellt hast: Was bedeutet das eigentlich? Wer sagt das? Wer definiert dieses Wort? Welche Perspektive wird hier eingenommen? Welche nicht?

Meral El: Das ist eine dekoloniale Methode.

Radwa Shalaby: Diese Methode ist für die Zielgruppe der Verlage sehr hilfreich. **Es regt zu einer Reflexion über die eigene Positionierung im Diskurs an.** In vielen Studien wird häufig nicht reflektiert, was genau mit der einen oder anderen Aussage im Schulbuch vergegenwärtigt wird. Stattdessen stehen in vielen Handlungsempfehlungen „Alternativen“, die manchmal die gleichen Narrative, nur mit neuen Begriffen, reproduzieren.

Auch das **Einbeziehen von Schüler:innen** finde ich sehr gut. Diese Perspektive wird kaum berücksichtigt.

Es interessiert mich, wie du methodisch mit Diskriminierung vorgegangen bist und welche Differenzkonstruktionen und Dominanzverhältnisse im untersuchten Sample vorkommen? Die Studie fokussiert ja Rassismus, Antisemitismus und Rassismus

gegen Sinti:zze und Rom:nja. Konstruktionen von Gender und Behinderung werden auch in der Analyse berücksichtigt, stehen aber nicht im Fokus. Antimuslimischer Rassismus wird nicht untersucht. Kommen Muslim:innen in den untersuchten Schulbüchern nicht vor? Auch nicht in einer Intersektion zu anderen Differenzkonstruktionen oder zum Thema Migration?

Meral El: In einem ersten Schritt habe ich gemapped: Was ist da? Und wie ist es, was da ist? Soziale Herkunft, soziale Klasse ist komplett nicht präsent. Menschen mit Behinderung oder zugeschriebener Behinderung sind nicht präsent oder werden vielleicht an ein oder zwei Stellen genannt. Ganz vieles ist nicht präsent. Es fehlen so viele Dimensionen. Auch adultismus-kritisch: **Wo sind in den Büchern junge Erwachsene aktiver Teil der Gesellschaft? Wo sind Kinder aktiver Teil der Gesellschaft?** Und Muslimisch-Sein ist nicht präsent, alevitisch sein ist nicht präsent. LGBTQI+ ist komplett nicht präsent. Also, was es heißt, nicht repräsentiert zu sein, nicht thematisiert zu sein.

Ich habe mit **hegemonialem Wissen und epistemologischen Rassismus** gearbeitet und für mich ging es dann darum zu schauen, was macht denn jetzt ein Schulbuchverlag? Was macht ein Verlag, wenn sie diese kurze Studie, haben mit den Empfehlungen? Erst einmal zeigen, das geht so nicht.

Aber ich denke, dass in Bezug auf die anderen Formen von Rassismus und sozialer Herkunft und sozialem Status da noch sehr viel zu machen ist. Beispielsweise fand ich sehr schwer in den Schulbüchern mit der Kategorie antimuslimischer Rassismus zu operieren. Und ich mache es ja nicht nur am Thema „Kopftuch“ fest. Warum das schwierig war zu dekonstruieren? Dann hätte ich bestimmen müssen, wo ist was muslimisch und wo nicht. Und dann gibt es da noch weitere Gruppierungen,

die auch anti-muslimische Rassismuserfahrungen machen, ohne Muslim:innen zu sein: Ezid:innen, Alevit:innen und so weiter. Und dann kann ich nicht sagen, das ist anti-muslimischer Rassismus. Daher habe ich entschieden, wo **mehrere Ungleichheitsstrukturen nebeneinander** waren, da ist antimuslimischer Rassismus vor allem als Teil der Reproduktion von Kolonialismus und in verschiedenen Rassismenformen präsent und nicht als eigene Analysekatgorie.

Radwa Shalaby: Ja, da es sich um komplexe Ungleichheitsstrukturen handelt, ändert sich nur kapitelweise etwas. In einem Schulbuchkapitel ist zum Beispiel ein bestimmtes Thema multiperspektivisch und differenziert behandelt. Zwei Seiten weiter findest du wieder problematische Inhalte.

Dennoch werden die Schulbücher immer reflektierter. **Verlage holen sich auch externe Beratung, aber zu welchen Themen? Und aus welcher Perspektive wird beraten? Und was sind für eine Redaktion beratungsrelevante Kapitel? Was nicht?**

Auch Schulbuchverlage erhalten immer mehr Rückmeldungen zu Schulbucheinheiten, z.B. von Wissenschaftler:innen, von Eltern und von Schüler:innen.

Einige Redaktionen nehmen diese Kritik sehr ernst. In einem Webtalk mit Prof. Dr. Riem Spielhaus zum Thema Islam im Schulbuch hat eine Redakteurin erzählt, dass eine Schulklasse sich bei ihrem Verlag wegen „problematischer Inhalte“ in einem Schulbuch gemeldet hat und dass sie daraufhin mit der Klasse online ins Gespräch darüber gekommen ist. **Diese Infragestellung der eigenen Positionierungen ist eine sehr gute Strategie und zeigt eine Offenheit in der Verlagslandschaft.**

Diskriminierungskritisch sein ist nicht etwas, was auf einer Checkliste abgehakt werden kann. Es verlangt ständige Reflexion.

Etwas später ergänzt am Telefon:

Ela Fischer: Die Schulbücher werden in Anführungsstrichen „diverser“. Das sehe ich auch bei meinen Kindern. **Aber entweder es ist nur punktuell oder es behandelt einzig eine Zuschreibung, ein Aussehen.** Und es fehlen Perspektiven. Zum Beispiel Perspektiven auf den Globalen Süden. Es sind immer Erzählungen

über Armut. Das Wichtige für Schule wäre, den Schwerpunkt zu legen auf die Kontextualisierung von Dingen.

Meral El: Ja, Perspektiven des Globalen Südens fehlen komplett. Also, wie kann Kolonialismus-Geschichte behandelt werden, ohne die Perspektive und den Forschungsstand der kolonisierten Menschen mit aufzunehmen? Sie forschen und arbeiten dazu? Warum diese eurozentrische Perspektive? Warum werden Kant und Hegel überall auf der Welt zitiert? Und warum ist es so schwer, hier rassifizierte Menschen und rassifizierte Wissensquellen als Wissen anzuerkennen? Das ist doch eine Bereicherung für alle? Aber das Eurozentrische ist zu sagen: „Ich stehe im Mittelpunkt der Welt“. Das ist das eurozentrische Wissen: „Oh, da bin ich nie drauf gekommen“. **In den Schulbüchern sind wir keine Expert:innen, wir sind Objekte, wir sind kein Wissen, wir sind das Bild, die Karikatur.**

Und dann sieht man sich alternative Bildungsmaterialien an, wie schön und lebensnah diese gestaltet sind. Du kannst sie ausgedruckt als PDF mitnehmen und einen Kiezspaziergang machen und Zeitzeug:innen-Gespräche oder NGOs, die aufgelistet sind, angucken und dich mit denen treffen.

Es gibt ja ganz tolle Bildungsmaterialien. Es gibt auch bei euch [am Georg-Eckert-Institut] gute Materialien. Ein Wunsch wäre, aus diesen ein Curriculum-Sample zu machen, damit abzudecken, was vom Curriculum erwartet wird, und dann sich zu fragen: Müssen wir Schulbücher komplett neu denken?

Thuy-Vi Nguyen: Die vorliegende Studie sollte als Ansporn gesehen werden, noch mehr Schulbücher zu überprüfen. Wenn aufgezeigt werden kann, wie viele Bildungsmaterialien diskriminierende Inhalte haben, wird die Notwendigkeit des Handelns für Schulbuchverlage und Institutionen sichtbar(er).

Für Lehrkräfte muss es ein breites Fortbildungsangebot geben. Wenn es pro Schuljahr „nur“ zwei Fortbildungen gibt, die die diskriminierungskritische Haltung von Lehrkräften thematisieren, dann wurden zu wenige Lehrkräfte erreicht. **Wenn ich als Lehrkraft sehe, dass das LIS ein großes Angebot an diskriminierungskritischen Fortbildungen hat, nehme ich diese Thematik automatisch ernster und mehr wahr.** Vielleicht auch, weil der Fokus auf diese Thematik dann legitimiert wird?

Am zweiten Thementisch des Fachgesprächs werden institutionelle Maßnahmen zum Diskriminierungsschutz an Schule diskutiert:

2| Wie können Lehrende lernen, reflektiert mit Sprache im Kontext von Macht und Diskriminierung umzugehen?

Ayla Satilmis: Fortbildungen für Lehrkräfte sind grundlegend und es braucht entsprechende Expertise, um diese Fortbildungen anzubieten. Das ist das große Problem, das wir auch an Unis haben: dass der Bedarf und die Nachfrage größer sind als die Expertise, die ausgebildet wurde zu den Themen.

Wir brauchen ja spezifische Expertise, um die Themen Rassismuskritik, Diskriminierungsschutz und so weiter überhaupt entsprechend aufzubereiten und zu vermitteln. Das wäre der erste Schritt. Verpflichtend irgendwann, ja, gerne. Aber erst einmal die Willigen mitnehmen. Und mit ihnen auch eine gute Bestandsaufnahme machen und danach fragen: Sehen sie eigentlich die Probleme? Wo verorten sie diese? Welche Ideen haben sie auch selber schon?

Dies gilt besonders für Lehrkräfte, die schon ein bestimmtes Problembewusstsein haben. Wenn ich in Fortbildungen sage, es gibt eine Diskriminierungsrealität und es gibt ein Diskriminierungsverbot, dann schauen mich alle sehr groß an. Weil diese Diskriminierungsrealität voraussetzungsvoll ist. **Ich muss ja erst einmal anerkennen, dass es Diskriminierung gibt, auch in dem Bereich, in dem ich arbeite.** Und dann dieses Diskriminierungsverbot, oft kommt die Frage: Aber wo steht das denn? Und da kann ich beim Grundgesetz anfangen und mich vorarbeiten in verschiedene Gesetzestexte auf unterschiedlichen Ebenen und Kontexten; gesetzliche Grundlagen sind da, nur werden sie zu wenig wahrgenommen.

Claudia Froböse: **In diesem gesamten Bereich braucht es mehr Zeit.** Das geht nicht nachmittags in zwei Stunden, nach dem Unterricht und mal eben „wir reden darüber“. Sondern da muss mehr sein, das ist die eine Sache. Das Thema verpflichtende Fortbildungen hat ja auch immer nur einen Blick auf Einzelpersonen. Und hier fiel ja ein paar Mal ja auch schon das Wort strukturell. Es muss mehr geben. Denn die Lehrkräfte machen das zusätzlich. Also in der Zeit in der sie Fortbildung machen, können

sie keine Klassenarbeit korrigieren. Gerade die, die es anders machen wollen, die haben dann Nachteile, zeitliche Nachteile, und sollen es noch irgendwie in die Schule tragen. **Da muss strukturell etwas verändert werden.** Und die andere Sache sind diejenigen, die das als Realität noch nicht erkannt haben oder auch gar nicht erkennen wollen. Für diese Personen ist vielleicht der Gedanke ‚verpflichtend‘ gemeint gewesen. Dass es nicht immer dieselben sind, die dann wieder alleine an Schule gehen und das, was sie in Fortbildungen gerade gelernt haben wieder ohne Unterstützung alleine durchsetzen müssen.

Renate Raschen: Gut, das ist ja eine ganz alte Diskussion. Also wir hatten das bei der Erarbeitung der KMK-Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus. Da war auch um dieses Wort ‚Verpflichtung‘ gerungen worden – gerade in Bezug auf die Universitäten, „Freiheit der Lehre“ und so. Und es ist ja so: Nur durch eine Implementierung in der Ausbildung wird es für alle selbstverständlich. Jedenfalls für alle, die ein grundständiges Studium durchlaufen. Das ist ja die Idee dahinter. Und ich weiß natürlich auch, verpflichtende Fortbildungen machen keinen Spaß, also niemandem, weder Lehrenden noch den anderen. So richtig gut ist das also nicht. Deswegen muss man aus meiner Sicht früher anfangen.

Esther Belgorodski: Es fehlt ein Bewusstsein dafür, was Menschen, die sich mit einem Lehrauftrag vor einer Klasse befinden, überhaupt auslösen können mit ihren Worten. Und welche Verpflichtung sie mit sich tragen, wenn sie diskriminierendes Verhalten beobachten. Was mir in der Studie in Bezug auf diskriminierende Erfahrungen und Realitäten fehlt, ist die Wirkung von generationenübergreifenden Traumata.

Es gibt wenige Möglichkeiten, Lehrbeauftragte zu konfrontieren. Diese Person haben Autorität. Ich möchte etwas von der Person (Noten, Abschlüsse). Wir haben z.B. das interreligiöse Netzwerk an der Uni gegründet und überlegt, ob es sinnvoll wäre, eine Umfrage durchzuführen, anonym, zu Rassismus und diskriminierenden Erfahrungen.

Wir wollten das aus unserer Ebene, ganz niedrigschwellig, mit einem ganz kleinen Fragebogen machen, damit es eben so authentisch ist, wie es ist. Und ich habe mich dagegen ausgesprochen, weil ich nicht glaube, dass die Menschen sich bereit erklären, darüber so detailliert zu sprechen, weil sie einfach das Machtgefälle sehen. Und Vertrauen an die Strukturen gibt es nicht in diesem Sinne.

Ayla Satilmis: Das meinte ich mit Problembewusstsein. Also nicht nur der/die konkrete Lehrende, sondern das Gesamtsystem. Also, wie intervenieren Lehrende, intervenieren sie überhaupt? Schauen sie hin? Und mein Erleben ist etwas anderes.

Zugleich, wie kriegen wir die Lehrendenschaft, die jetzt da ist, zu diesen Themen professionalisiert? Wie können wir das Problembewusstsein schärfen von Lehrenden, die sagen, sie sehen keine Diskriminierung in ihrem Schulalltag? Oft möchten sie dann konkrete Fallbeispiele, weil ihnen das Verständnis für Diskriminierung und strukturelle Ungleichheiten fehlt. **Also die Frage, ob ich Diskriminierung wahrnehme oder nicht, das ist ein schwieriges Thema. Und wer ist in der Bringschuld, jetzt Fallbeispiele zu liefern?**

Lena Prötzel: Da würde ich gerne ankern, weil ich glaube, du, Ayla, meinstest ja vorhin, das, was diskriminierend ist, muss über das Andersmachen, die Differenzkonstruktion hinausgehen. Was ich spannend finde an der Differenzkonstruktion, ist die Geschichte. Und was du, Esther, auch gemeint hattest mit intergenerationalem Trauma. Also, dass bestimmte Begriffe in Deutschland, im Klassenzimmer, eine Macht haben, hat eben nicht „nur“ mit Diskriminierung zu tun, also Ungleichbehandlungen, sondern es hat damit zu tun, dass diese Begriffe mit Gewaltgeschichten verbunden sind. Und, ich glaube deswegen eine viel größere Wirkung haben, als das, wie Diskriminierung inzwischen auch von allen in der Alltagssprache außerhalb eines strukturellen Verständnisses genutzt wird: „Ich habe etwas nicht bekommen, ich wurde diskriminiert.“ Und ich glaube, die Verbindung davon sich mit der Geschichte Deutschlands und der Geschichte dieser Gewaltbegriffe auseinanderzusetzen, das ist extrem wichtig, da es eine direkte Wirkung hat im Klassenraum. Deswegen gibt es überhaupt Gespräche dazu, ob man das N-Wort nutzt in Schullektüren, oder wie man damit umgeht. Denn bestimmte Begriffe haben eine Wirkung. Und die Wirkung ist, dass man erst einmal Ohnmächtigkeit spürt und erst wieder atmen muss, damit man gegen so einen Begriff, der sehr dominant ist, anwirken kann. Und das kann man auch nur in Räumen, wo man weiß, die Lehrenden wissen darum.

Esther Belgorodski: Ja. Wir hatten ja vorhin auch das Thema Meldestellen, wie wichtig das ist, dass diese extern geschaffen sind, und für Betroffene nicht einzig durch Vertrauenslehrer:innen abgedeckt werden.

Lena Prötzel: Ich habe noch eine Frage, die sich darauf bezieht, dass man sich Kompetenz von außen dazu holt. Ich glaube, häufig nutzen das Schulen, die besonders engagierte Lehrer:innen haben: „Wir holen uns die Personen dazu, die Bildungsstätte.“ Zugleich muss das geplant und vorbereitet werden, und das ist bei hoher Belastung im Schulsystem nicht immer einfach. Wie ist das bei Schulen, die da weniger [finanzielle] Ressourcen haben. Was sind da eure Gedanken?

Claudia Froböse: Um es klar zu sagen, die Schulen haben Ressourcen. Und wer nicht auf die Idee kommt, hat vielleicht in Aus- und Fortbildung generell wenig Berührung damit bekommen, z. B. dass es einen heutigen Antisemitismus gibt und dass es schlau wäre, sich jüdische Menschen dazu zu holen. Also Schulen können alles, wenn sie nur wollen.

Renate Raschen: Und sie haben tatsächlich auch Ressourcen. Wir haben ja in einigen Schulen auch die souveränen Verstärkungsmittel. Auch die können eingesetzt werden, um Honorare zu bezahlen, um mit Externen zusammenzuarbeiten. Und wir erleben Schulen, die das wirklich machen und auch von Schulleitungen unterstützt werden, das ist die Schaltstelle. Und es gibt Schulen, die da anders oder chaotischer organisiert sind und das nicht systematisch betreiben.

Ayla Satilmis: Vielleicht ist ja auch ein Weg etwas an die Schule heranzutragen und sie auf Leerstellen und Notwendigkeiten zeitgemäßen Unterrichtens hinzuweisen. An der Uni ist das in der Hochschuldidaktik so, dass die Lehrenden ein hochschuldidaktisches Zertifikat machen sollen, um ihre Lehre zu verbessern. Dass es solche Weiterbildungsangebote gibt und auch den Bedarf, sich in diese Richtung fortzubilden, muss an die Lehrenden herangetragen werden. Die Schüler:innenschaft und auch die Studierendenschaft ist nicht mehr zufrieden, es ist nicht mehr zeitgemäß, Fragen der Diskriminierung und Antidiskriminierung im Unterricht auszublenken. Es gibt einen demokratischen Bildungsauftrag, einen pluralistischen, den gilt es anzuerkennen.

Renate Raschen: Und wir erleben ja auch, dass die Jugendlichen das einfordern – die diverse Schüler:innenschaft, die gerade auch auf die ganzen Genderthemen und Antibias und die weiteren Diskurse aufsatteln. Die Stimmen werden ja sehr stark.

Ayla Satilmis: Es ist im Wandel. Die Themen sind heute weniger tabuisiert und öffentlich präsenter, so dass sich hoffentlich auch im Bildungssystem etwas ändert.

Etwas später ergänzt telefonisch **Ela Fischer:** Was ich spannend fände, wären Storytelling-Podcasts, wenn Jugendliche und Kindergartenkinder anonymisiert erzählen würden und natürlich auch ihre Lehrer:innen und Schulen anonymisieren. Zusammen erzählen mit Allies, die sie sich selbst aussuchen können, was ihren Alltag so ausmacht. **Ein junges Kind kann ganz genau erzählen, wann eine bestimmte Form von Zuschreibung und Diskriminierung stattgefunden hat in Bezug auf seine Person.**

Und das müsste es eigentlich geben, dass man das den Lehrer:innen mitgibt. Für Antidiskriminierung, Antisexismus muss ich Sozialkompetenzen entwickeln, die nicht so leicht anzulernen sind. Die beruhen auf Empathie und auch Gefühlen. Und wenn es in der ganzen Gesellschaft Angebote gibt, nicht nur für Lehrer:innen, wo alle zuhören können.

Wo es aber genauso Geschichten gibt, **was hat die eine Lehrperson super gemacht. Warum war die:der Lehrer:in für mich als Person, die marginalisiert lebt, so relevant?**

So, dass Empowerment parallel mit Storytelling einhergeht. Das müsste man stemmen. Eine Veranstaltung, die einmal im Jahr vielleicht im Theater stattfindet. Und das betrifft alle, im Rahmen dessen, Teil einer Gesellschaft zu sein. Und was ich auch gerne mit Partner:innen, auch der Landeszentrale, verwirklichen würde, dass die Kinder im Land Bremen ihre Lehrer:in des Jahres wählen können. Und in zehn verschiedenen Kategorien abstimmen können: Warum die Lehrer:in so wichtig war. Das lässt sich genauso auf andere gesellschaftlich relevante und machtvolle Berufe ausweiten: Polizei, Sozialarbeit. Wir können Leuten natürlich auch immer nur sagen, was problematisch ist, aber es braucht Gegenbeispiele von Menschen, die Dinge anders tun. Die zeigen, so verwende ich das Werkzeug, ohne mich dabei zu verletzen.

Am letzten Tisch werden schließlich sich überschneidende Themen diskutiert:

3| Wie soll aktuell mit diskriminierenden Bildungsmaterialien und Lektüren umgegangen werden? Und in welchen Lern-Strukturen und Kontexten wirken Schulbücher und welche Erfahrungen machen sowohl Lehrer:innen als auch Schüler:innen mit Rassismus in Schule?

Selda Kaiser: Wir haben an diesem Tisch ja auch das übergeordnete Thema Rassismus in der Schule. Wir diskutieren nicht, ob es so etwas überhaupt gibt. Wir wissen, es gibt Rassismus an Schulen und auch Diskriminierungen. Ausgehend von Lehrer:innen, ausgehend von Schüler:innen, auch untereinander.

Wenn wir uns die Frage stellen, wie wir aktuell mit diesen Themen umgehen, würde ich gerne schon damit ansetzen: Wird Rassismus überhaupt im Bildungssystem erkannt?

Mircea Ionescu: Nach meinen Workshops sagen die Lehrer:innen: „Ich dachte Sie erzählen etwas dazu, was am Schabbat gemacht wird?“ Aber ich kann nicht etwas zum Schabbat erzählen, ohne dabei etwas total Abstraktes zu machen, ohne vorher über die Grundsätze zu sprechen: *Wir* und *die*. Diese Unterscheidung muss thematisiert werden und es muss auch der Prozess hin zu dieser Unterscheidung, als solcher erkannt werden.

Und für mich ist wichtig zu sehen, in unterschiedlichen Konstellationen, wo sind die Tabus? Wo hat jemand tatsächlich Probleme, etwas anzusprechen? In Gesellschaft, in Gruppen zu ermöglichen, darüber zu sprechen. Mit dem Verweis auf Prinzipien, Normen und Werte wie Demokratie und Menschenrechte muss man sich klarmachen, dass die ganz unterschiedlich verstanden werden. Von Schulleitungen bis hin zu jedem einzelnen Schüler im Klassenraum.

Esther Belgorodski: Die **Perspektive** ist so zentral. In der Studie wird von Multidiversität oder pluralistischen Ansichten gesprochen, aber das ermöglicht der Lehr-Lernraum gar nicht. Oder zumindest, wie ich ihn kennengelernt habe.

Ksenja Holzmann: Wenn wir darüber sprechen, wie wir aktuell umgehen mit diskriminierenden Inhalten in Schulbüchern und Lektüren, ist etwas, was sehr wenig mitbedacht wird, das Zuhören und Raum dafür Schaffen. Wenn andere nicht merken oder einschätzen können, ob das Rassismus oder Diskriminierungen sind, aber diesen Raum einnehmen, bedarf es aktiven und empathischen Zuhörens. Denn erst, wenn wir zuhören, egal aus welcher Position, ob Lehrer:innen, ob Mitarbeiter:innen der Schule und Schüler:innen oder Eltern, dann können wir auch wahrnehmen und sozusagen den Raum dafür schaffen, um Rassismus und Diskriminierungen sichtbar zu machen.

Und ich möchte noch auf etwas anderes hinaus: Auf Erfahrungswissen. Meine (Selbst-) Reflexion und Sprache zu finden, um Diskriminierung aufzuzeigen und sichtbar zu machen. Und auch anzusprechen. Die haben sich bei mir ja nicht von sich selbst ausgelöst. Ich habe einen Prozess durchlaufen, um diese Sprache zu finden.

Selda Kaiser: Wir alle.

Ksenja Holzmann: Genau, und ich würde mir wünschen, gerade in Bezug zur Frage, ‚Wie aktuell umgehen mit diskriminierenden Inhalten in Schulbüchern?‘, dieses Erfahrungswissen zu sammeln und Handlungsempfehlungen zu geben für Schüler:innen, aber auch für Eltern. Die ja genauso mit diesen Schulbüchern zuhause umgehen müssen.

Oder einen Punkt finde ich auch wichtig, Schüler:innen mitzugeben: Ihr könnt die Bücher verändern! Ihr arbeitet damit, nutzt Post-Its, klebt die darüber! Also wirklich so aktivistische Handlungsmöglichkeiten mitgeben, weil wir von Schulbüchern reden, die von Institutionen an die Schüler:innen gegeben werden als Wissensvermittlung, als Wissensmedium. Und da finde ich, haben wir aus dem Blick verloren, dass Schüler:innen auch eine aktive Rolle einnehmen können, ob sie dieses Wissen annehmen, ob sie mit diesen Büchern, mit den Medien arbeiten oder nicht.

Christina Hegner:

Den Punkt, den Ksenja eingebracht hat, das wäre eine ganz tolle und konkrete Fortbildung für Lehrkräfte. Wie sie mit ihren Schüler:innen aktiv mit Schulbüchern arbeiten können. Wie gehe ich damit um? Wie kann man diese Bücher lesen? Schüler:innen sind ja in unseren Schulsystemen häufig so sozialisiert, dass sie manches gar nicht mehr ansprechen wollen.

Und es gibt ja keine Schulbücher explizit für Bremen. Wir können nur Bücher, die auch für andere Bundesländer produziert werden, übernehmen. Und als Konsument ist Bremen so relativ uninteressant für Schulbuchverlage. Und da setzt dann eben der andere Punkt an: Brauchen wir überhaupt noch die gedruckten Bücher oder sind wir nicht schon weiter digital? Wir müssen uns tatsächlich fragen, wie wollen wir in Bremen weiter vorgehen? Wir haben die iPads, aber wir haben nicht genügend Geld für Schulbuchlizenzen. Wir sind entweder auf die gedruckten angewiesen oder auf selbst erstellte Materialien. Und deswegen würde ich sagen, wir müssen alle Kolleg:innen befähigen, mit Bildungsmaterial kritisch umgehen zu lernen.

Selda Kaiser: Ich lese dir mal etwas vor: ‚Vielfalt in der Schule. Eine Handreichung zum Umgang mit Diversität und Interkulturalität an Bremer Schulen‘. Was ich hier gerne lesen würde? Wie kann ich mich als Pädagog:in mehr diversitätsbewusst verhalten? Aber hier wird eher der Umgang beschrieben, was macht man mit Zwangsheirat, was mache ich mit Schüler:innen, die nicht am Schwimmunterricht teilnehmen wollen? Das sind sicher wichtige Fragen für Lehrer:innen, wenn sie nicht wissen, was das Bremer Schulgesetz dazu sagt.

Ksenja Holzmann: Der Handreichung fehlt die Selbstreflexion. Da wird ja davon ausgegangen, mit welchen Problemen *wir* zu kämpfen haben.

Selda Kaiser: Das ist die Sicht, wie gehen wir mit *den* problematischen Gruppen um? Und als problematisch werden ‚Fremde‘, Schwarze, Muslime, Rom:nja u.a. angesehen. Das sind die problematisierten Menschen. Die bringen *Stress* in die Schule. Migration, das hört man oft im Lehrer:innenzimmer, ist immer etwas Belastendes: „Jetzt kommen diese fremden Menschen und ich als Lehrkraft habe noch mehr Arbeit und muss jetzt ganz viel Energie reinstecken, damit *die* endlich mal Deutsch lernen und sich hier integrieren können!“ Das wird oft so gesehen, auch wenn das nicht immer offen kommuniziert wird, aber das ist eine gängige Einstellung.

Mircea Ionescu: Doch das Wort [Integration] kommt so oft vor und ich frage auch die Politiker, wenn die sagen, ‚die sollen sich integrieren‘. Hallo? Das gibt es nicht, das Wort sagt schon etwas anderes, als ‚die sollen sich‘ integrieren. Gibt es allgemein eine Bewusstmachung bzw. Verständnis der Worte und Bedeutung von Integration und/oder Assimilation?

Ksenja Holzmann: Ich bin eine große Verfechterin von ‚Desintegriert euch‘.

Alle am Tisch *lachend:* Ja.

Selda Kaiser: Unsere Schüler:innen sind in ihrer Lebensrealität so viel weiter als das Schiff der Bildungsbehörde, was sich nicht bewegen möchte bzw. kann. Wenn wir über Machtstrukturen reden, frage ich mich immer, wer will Privilegien abgeben. Die Machtstruktur wird niemals freiwillig Privilegien abgeben und deshalb ist es für uns auch so anstrengend, aus dem System heraus Strukturen zu verändern. Und wir überlegen immer noch, was braucht ihr denn noch? Wir haben Studien, wir haben Expertisen und es tut sich aber nichts. Und wenn man sich fragt, warum sich nichts tut, wird es unbequem und man stellt die Menschen in Frage, die ihre Arbeit in der Bildungsbehörde und im Landesinstitut für Schule machen.

Alle sagen, Rassismus muss abgebaut werden. Und das kann ja nicht nach Gefühl passieren. Wir brauchen einen Leitfaden. Und die Schulaufsicht muss auch eine Aufsicht sein und nicht nur befreundet mit den Schulleiter:innen, die auch meistens weiß positioniert sind. Wie sollen wir aktuell mit diskriminierenden und rassistischen Inhalten umgehen, wenn das ganze System es nicht erkennt und es überhaupt keinen Leitfaden gibt? Dann ist es immer einfacher, die Person, die sich beschwert und mit dem Finger drauf zeigt, ruhig zu stellen. Das ist aktuell der übliche Umgang mit diskriminierenden Inhalten an Schulen. Solche Sachen gehen fast nie an die Behörde, es sei denn, aktivistische Eltern gehen dann wirklich zur Behörde und machen richtig Stunk mit einem Netzwerk. Erst dann bewegt *man* sich.

Ksenja Holzmann: Ich finde den Punkt total wichtig, weil Institutionen sich nicht von alleine verändern. Und sie verändern sich nur sehr langsam und das auch nur sehr, sehr schwer. Das heißt, es braucht eigentlich auch Druck von außen.

Selda Kaiser: Welche Kriterien würden Diskriminierungen in Büchern enttarnen? Da sind so gute Fragestellungen in der vorliegenden Studie, dass man die eigentlich direkt übernehmen könnte: **Liebe Lehrer:innen, liebe Schüler:innen, hinterfragt doch mal nach diesen Fragestellungen dieses Schulbuch oder eure Arbeitsblätter.**

Telefonisch ergänzt **Ela Fischer:** Ich finde Schulbücher sollten zum Ende des Jahres einmal komplett mit Schüler:innen, mit Eltern, die interessiert sind, mit Lehrer:innen aufgearbeitet werden. Und auch nach dem Prinzip der verschiedenen Kompetenzen: Wie lese ich es in Bezug auf Barrierefreiheit oder Inklusion? **Und wir müssen in Bremen schauen, dass das, was wir in Schule machen und rund um Schule, mehrsprachig wird.**

4| Und was kann die Rolle der Elternarbeit sein?

Ela Fischer: Formate in denen man sich zuhören kann, sind gut! Ich glaube, dass es ein Format explizit für von Diskriminierung betroffene Eltern und BIPOC geben müsste, mit der Senatorin für Kinder und Bildung, ähnlich wie die DENKZELLEN mit Kulturstaatsrätin Carmen Emigholz.

Und was sich bei der Wahl von Elternvertretungen ändern muss, dass verschiedene Bereiche abgedeckt werden müssten. Dass man Profile festsetzt. Dass man z.B. sagt, wir suchen jemanden, der nicht hier groß geworden ist. Dann suchen wir eine männliche Person, die dieses und jenes Profil erfüllt. Und es sollte im Spiegel zur Schüler:innen- und Elternschaft an den Schulen entsprechende Sprachprofile geben: Eine Person, die Englisch spricht, eine Person die Arabisch spricht. Und noch eine andere Sprache. So entsteht ein Rat mit drei Personen, die auch immer neue Leute reinholen an jeder Schule, an die man unabhängig auch von der Schule herantreten kann. Wenn ich Panik bekomme im Schulkontext, wenn ich vielleicht Erniedrigung erlebt habe in solchen Kontexten, dann brauche ich als Elternteil jemand mit dem ich sprechen kann und mich anvertrauen kann. Weil diese Person über ganz andere Erfahrungen verfügt, eine ganz andere Körpermotorik hat oder mitbekommt.

Sammlung von Handlungs- und Transferideen der unterschiedlichen Thementische

Transferideen aus der Studie in den Unterricht und die Schulkultur:

- Die Fragen aus der Studie als wirkungsmächtiges Instrument nutzen, um Schulbuchwissen hinterfragen und irritieren zu lernen.
- Schüler:innen stärken und miteinbeziehen: Zuhören (Grenzen, eigene Lebenserfahrungen, Expertisen), Partizipation (Schüler:innen als handelnde Menschen wahrnehmen, Handlungsmacht erleben, Widerstand gegen diskriminierende Inhalte) vs. Adulismus.
- Schüler:innen als Expert:innen wahrnehmen und benennen. Dabei nicht kulturalisieren und homogenisieren: Nicht: Wie ist das bei *euch*? Sondern: Wie ist das bei uns allen? Grenzen und Signale respektieren bei allen, immer, die nicht ihre eigene Identität verhandelt haben möchten oder Zuschreibungen erfahren.
- Schulbücher mit kritischer Medienkompetenz lesen lernen und Schüler:innen damit handlungsorientiert arbeiten lassen, z.B. mit Post-Its überkleben, kommentieren, streichen lassen und Rückmeldungen an Schulbuchverlage einbinden.
- Diskriminierungs- und medienkritische Kompetenz gegenüber Bildungs-Medien und Reflexion gegenüber hegemonialen Wissensautoritäten.
- Eltern in Empowerment-Fragen miteinbeziehen und dazu mehrsprachige Strukturen aufbauen und Profile benennen.

Grundvoraussetzungen für diskriminierungskritischen Wandel in Institutionen/Schule:

- Bewusstsein dafür schärfen, dass es sich um Prozesse handelt: Nachholendes und lebenslanges Lernen. Diskriminierungskritik ist ein Prozess, der nicht einfach abzuhaken ist.
- Selbstreflektion als Teil der Professionskompetenz.
- Reflexion institutioneller Praktiken und Bewusstsein über vielschichtige Machthierarchien bzw. -Asymmetrien im Schulkontext.
- Empathisches und aktives Zuhören.
- Vielfältiges Erfahrungswissen anerkennen.
- Leitfäden und Selbstverständnisse müssen partizipativ und multiperspektivisch entwickelt werden.

Netzwerke bilden

- Transfer in Alltag und Aktualität (Kontextualisierung, gemeinsam Reflektieren, Gegenbilder- und diskurse zu hegemonialen Normalitätsvorstellungen und gegen zugewiesene Opfer- oder Tokenrollen).
- Austausch, Aktivismus, Kooperationen.

Aufgaben von Schulleitungen & Schulaufsicht:

- Professionalisierung von Schulleitungen.
- Antidiskriminierung als Kernkompetenz.
- „Erste-Hilfe-Kurse“ im Kontext von Diskriminierungsschutz sollten thematisieren: Macht, Wirkung struktureller Diskriminierung und realitätsnahe Lebenserfahrungen.
- Schulaufsicht muss Aufsicht sein, auch in der Aufgabe, diskriminierungskritische Bildungssettings und -räume zu schaffen.

Aus- und Fortbildungen:

- Diversitykompetenz für Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsichten sollte eine Selbstverständlichkeit sein. An erster Stelle steht eine Bestandsaufnahme.
- Mehr Zeit für Schulungen und Aus- und Fortbildung.
- Verpflichtend bzw. Teil des professionellen Selbstverständnisses, da diejenigen, die nicht betroffen sind, sonst nicht erreicht werden. Es muss bereits Teil des Lehramtsstudiums sein.
- Es braucht praxisnahe Fortbildungen:
 - › *Wie umgehen mit den aktuellen Inhalten in Schulbüchern?*
 - › *z.B.: Masek Tov Cocktail; verpflichtende Begegnungen und Dialogmöglichkeiten für Schüler:innen und Lehrende mit außerschulischen Akteuren aus der diskriminierungskritischen Bildung.*
 - › *Wie wird wer repräsentiert? Welche Beispiele werden in den Schulbüchern gewählt? Und wer ist im Raum und bildet den Kontext zum verwendeten Material?*

QUELLEN

Verzeichnis Schulbücher

1. **Anno 9/10** – Baumgärtner, Ulrich/Fieberg, Klaus (Hg.): Meilchen, Gregor/Wasser, Ulrike/Weiß, Barbara (Autor:innen) (2018): ANNO 9/10, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Gymnasium, Braunschweig: Westermann. 344 Seiten. ISBN: 978-3-14-111076-0
2. **Durchblick Geschichte | Politik 9/10** – Bahr, Matthias/Giersberg, Sonja/Hofemeister, Uwe/Lücke, Martin/Lüthgen-Frieß, Ulrike/Steinberg, Torsten/Weiß, Carmen (2014): **Durchblick Geschichte**|Politik 9|10. Druck A Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Braunschweig: Westermann. 232 Seiten. ISBN: 978-3-14-110467-7.
3. **Entdecken und Verstehen. Band 3** – von der Heide, Thomas Berger (Hg.): Fischer, Peter/Flath, Martina/Berger, Michael/Margedant, Udo Peter (2017): Entdecken und Verstehen. Band 3: 9./10. Schuljahr, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Gesamtschule, Berlin: Cornelsen. 360 Seiten. ISBN: 978-3-06-064108-6.
4. **Europa - Unsere Geschichte. Band 3** – Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuch-Kommission/Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung/ Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften (Hg.): Brückmann, Asmut/Gutowski, Krzysztof/Huneke, Friedrich/Kmak-Pamirska, Aleksandra/Kohl, Herbert/Scholz, Birgit/Schröder, Helge/ Szelągowska, Grażyna/Szlanta, Piotr/Trees, Pascal/Wunderer, Hartmann (Autor:innen) (2019): Europa - Unsere Geschichte. Band 3. Vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg. Wiesbaden: Eduversum. 256 Seiten. ISBN: 978-3-942708-32-6. Parallele polnische Sprachausgabe: polnisch- Brückmann, Asmut: Europa - Nasza historia; Klasa 7, Część 1, Podrecznik: Od kongresu
5. **Europa - Unsere Geschichte. Band 4** – Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuch-Kommission/Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung/ Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften (Hg.): Brückmann, Asmut/Gutowski, Krzysztof/Huneke, Friedrich/Kmak-Pamirska, Aleksandra/Kohl, Herbert/Peters, Jelko/Scholz, Birgit/Schröder, Helge/ Szelągowska, Grażyna/Szlanta, Piotr (Autor:innen) (2020): Europa - Unsere Geschichte. Band 4. 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Wiesbaden: Eduversum. 256 Seiten. ISBN: 978-3-942708-33-3.
6. **Geschichte und Geschehen 5/6 (2013)** – Sauer, Michael (Hg.): Bender, Daniela/Brütting, Rolf/Epkenhans, Michael (u.a.) (2013): Geschichte und Geschehen 5/6. Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag. 424 Seiten. ISBN: 978-3-12-443460-9.
7. **Geschichte und Geschehen 5/6 (2017)** – Sauer, Michael (Hg.): Dietrich, Tobias/Dzubiel, Christine/Epkenhans, Michael/Giesing, Benedikt/Krön, Martin/Memminger, Josef/Sauer, Michael/Thunich, Martin/Vollert, Nils/Witzmann, Peter (2017): Geschichte und Geschehen 5/6, Bremen, Niedersachsen, Gymnasium, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag. 328 Seiten. ISBN: 978-3-12-443445-6.
8. **Gesellschaft bewusst 9/10** – Bahr, Matthias/ Baumbach, Georg/Frambach, Timo/Hofemeister, Uwe/Siebert, Jens/Wendorf, Monika/ Wiebel, Alexander (Autor:innen) (2016/Druck A/ Jahr 2020): Gesellschaft bewusst 9/10: Gesellschaftslehre, Niedersachsen, Differenzierende Ausgabe, Oberschule, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium, Braunschweig: Westermann. 320 Seiten. ISBN: 978-3-14-114198-6.
9. **Zeitreise 3. 1880 – 1991 (2019)** – Christoffer, Sven/Dzubiel, Christine/Harkcom, Stephanie/Heiter, Maria/Kenkmann, Alfons/Leinen, Klaus/Müller, Jörg Peter/Zorbach, Dirk/Zückert, Hartmut: (2019): Zeitreise 3. 1880 - 1991. Klasse 9/10, differenzierende Ausgabe, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag. 304 Seiten. ISBN: 978-3-12-451060-0
10. **Zeitreise 3. 1880 – 1991 (2017)** – Christoffer, Sven/Heiter, Maria/Leinen, Klaus/Offergeld, Peter/ Zorbach, Dirk (2017): Zeitreise 3. Klasse 9/10, neue Ausg. für Realschulen und Differenzierende Schulen in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart: Klett, 2017. 272 Seiten. ISBN: 978-3-12-451030-3

Literaturverzeichnis

- AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln und Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hg.) (2013): Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichungen für Journalist_innen. Unter: https://www.oegg.de/wp-content/uploads/2019/12/Leitfaden_PDF_2014.pdf [14.11.2022]
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierungen im Bildungsbereich und im Arbeitsleben“. Unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [14.11.2022]
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [14.11.2022]
- ASTa Goethe-Universität (Hg.) (2022): Dokumentation und Kritik. Wenn Schülerinnen klüger sind. Unter: https://asta-frankfurt.de/sites/default/files/2022-07/ASTA%20Brosch%C3%BCre%20Gegen%20das%20N-Wort%20Offenbach_3.pdf [14.11.2022]
- Attia, Iman (2009): Die »westliche Kultur« und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus., Bielefeld.
- Auma, Maisha M. (2021): Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP). In: Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in anticolonialer Kritik. Drei Gutachten. Hg. von Decolonize Berlin e.V. Unter: https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2022/06/Was-weiss-denn-ich_web_Decolonize_Berlin.pdf [14.11.2022]
- Autor:innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Unter: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [14.11.2022]
- Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) (2005): Unter: https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-schulgesetz-bremschulg-in-der-fassung-der-bekanntmachung-vom-28-juni-2005-118560?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [14.11.2022]
- Bernstein, Julia (2019): ‚Mach mal keine Judenaktion!‘: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Unter: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_ma_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf [14.11.2022]
- Castro-Varela, Maria; Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul, Castro-Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Anita; Meter, Claus (Hg): Migrationspädagogik, Weinheim, S. 23-53.

Chernivsky, Marina; Lorenz-Sinai, Friederike (Hg.) (2022): Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Opladen, Berlin, Toronto.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf [14.11.2022]

Die Senatorin für Kinder und Bildung (Hg.) (2022): Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Unter: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/HB%20Handreichung_Antisemitismus_OnlineVersion_20220712.pdf [14.11.2022]

Die Senatorin für Kinder und Bildung (Hg.) (2019): Vielfalt in der Schule. Eine Handreichung zum Umgang mit Diversität und Interkulturalität an Bremer Schulen. Unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/broschuere_vielfalt.77189.pdf [14.11.2022]

Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012): Medienbildung. Bildungsplan für Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2012_bpmedien_aktuell.36056.pdf [14.11.2022]

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2011): Richtlinie für die Zulassung von Lernbüchern in den öffentlichen Schulen im Lande Bremen. Unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/richtliniesbz_e_04-2011_a_link.pdf [14.11.2022]

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2010): Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule. Bremen. Unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2010_BP_O_GP%20Erlassversion.pdf [14.11.2022]

Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (2006): Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 - 10. Unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk-gy.pdf [14.11.2022]

Schinke, Lisa, Schwitalla Karoline (2020): Racial Profiling: Die Thematisierung der grund- und menschenrechtswidrigen Praxis im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden. S. 49-76.

Deile, Lars (2020): Vom Parkett in den Rang. Möglichkeiten und Grenzen einer Geschichte als Rassismuskritik. In: Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden. S. 77-106.

Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus, Almut Stoletzki (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Unter: https://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Expertise/fulltext/EE4_Forschung.pdf [14.11.2022]

Essed, Philomena (1990): Everyday Racism. Reports from Woman of two Cultures, Claremont/CA.

Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Institut für Migrations- und Rassismuskritik (Hg.), Rassismus und Migration in Europa, Hamburg, S. 373 - 387.

Fereidooni, Karim; El, Meral (Hg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden.

Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden.

Fofana, Kamady; Golly, Nadine (2021): Gutachten in Form einer Machbarkeitsstudie zu verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der universitären Lehrkräfteausbildung an Berliner Hochschulen. In: Was weiß denn ich? Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen in antikononialer Kritik. Drei Gutachten. Hg. von Decolonize Berlin e.V. Unter: https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2022/06/Was-weiss-denn-ich_web_Decolonize_Berlin.pdf [14.11.2022]

Georg-Eckert-Institut (2010): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Unter: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y [14.11.2022]

Glokal e.V. (Hg.) (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: glokal e.V.

Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden.

Grabbert, Tammo (2010): „Migration im niedersächsischen Schulbuch“. In: POLIS 3, 15-17. Unter: https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/POLIS_03_2010_14_Tammo-Grabbert_Migration-im-niedersaechsischen-Schulbuch.pdf [14.11.2022]

Ha, Kien Nghi; al-Samarai, Nicola L.; Mysorekar; Sheila (Hg.) (2007): Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster.

Hentges, Gudrun (1999): Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts, Schwalbach/Taunus.

Karakaşoğlu, Yasemin; Kovacheva, Vesela; Vogel, Dita (2021): Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und –verwaltung. Unter: https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/4743/4/Kovacheva_Karakasoglu_Vogel_2021_Entwicklung%20Migration%20und%20Bildung%20Abib-Arbeitspapier.pdf [14.11.2022]

Müller, Mario (2020): Staatsversagen und Opferperspektive: Die Thematisierung des NSU-Terrorismus im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden. S. 107-142.

Koordinierungsstelle der Unabhängigen Kommission Antiziganismus (2021): Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus. Unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/UKA/Bericht_UKA_Perspektivwechsel_Nachholende_Gerechtigkeit_Partizipation.pdf [14.11.2022]

Kultusministerkonferenz (2013): Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [14.11.2022]

- Kultusministerkonferenz (2017): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses (Stand: 11.05.2017). Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf [14.11.2022]
- Kultusministerkonferenz (2020): Übersicht zu Internetinformationen der Länder über zugelassene Lehr- und Lernmittel Stand: 10/2020. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Allg-Bildung/2020-10-26-Lehr-und-Lernmittel_Internet.pdf [02.12.2022]
- Kultusministerkonferenz (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf [14.11.2022]
- Kultusministerkonferenz (2022): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz mit dem Zentralrat Deutscher Sinti und Roma und dem Bündnis für Solidarität mit den Sinti und Roma Europas zur Vermittlung der Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma in der Schule. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022-12-12_gem-Erklarung-Sinti-Roma.pdf [15.01.2023]
- Landesinstitut für Schule (2011): Kriterienkatalog für die Beurteilung von Lernbüchern in Bremen. Anhang zum Erlass in: Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft Nr. 4/2011: Richtlinie für die Zulassung von Lernbüchern in den öffentlichen Schulen im Lande Bremen der. Unter: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2011_05_12_Kriterienkatalog%20%282%29.pdf [14.11.2022]
- Leo Baeck Institut - Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (2015) (Hg.) Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung, Dritte Auflage, Frankfurt.
- Liepach, Martin/Sadowski, Dirk (2014) (Hg.): Jüdische Geschichte im Schulbuch, Göttingen.
- Marmer, Elina (2017): „Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil Sie Schwarz sind“ – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern. In: Karim Fereidooni, Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden. S. 557-572.
- Marmer, Elina; Show, Papa, Zipi, Aram (2015): Der versteckte Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Elina Marmer, Papa Sow (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim. S. 110-129.
- Marmer, Elina (2013): „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern“. In: ZEP 2/13, 25–31. Unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10621/pdf/ZEP_2_2013_Marmer_Rassismus_in_deutschen_Schulbuechern.pdf [14.11.2022]
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz Pädagogik
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.) (2019) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer Verlag. S. 633-648.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.
- Miles, Robert (1992): Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie des Begriffs. 2. Auflage, Hamburg.
- Morisse, Hauke (2020): Rassismuskritische statistische und schulmathematische Bildung. In: Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Springer VS. S. 325-348.
- Mosse, George L. (2006): Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt/Main.
- Rath, Imke; Riem Spielhaus (2021): Schulbücher und Antiziganismus: Zur Darstellung von Sinti und Roma in aktuellen deutschen Lehrplänen und Schulbüchern. Eckert. Dossiers 3. Unter: <https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/323/Schulbc%3%bccher%20und%20Antiziganismus%20Bericht%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [14.11.2022]
- Said, Edward (2019): Orientalismus, 2. Auflage, Frankfurt/Main.
- Spielhaus, Riem (2021) zitiert in: Mark Terkessidis: Schulbuchverlage tun sich schwer mit der Vielfalt, ZEIT, 18.06.2021. Unter: https://www.zeit.de/gesellschaft/2021-06/schulbuecher-migration-integration-schueler-migratiionshintergrund-vielfalt?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [02.12.2022]
- Spivak, Gayatri C. (1985): The Rami of Sirmur: an essay in reading the archives. In: History and Theory, 24 (3), S. 247-272.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): Pressemitteilung Nr. 162 vom 12. April 2022. Unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/04/PD22_162_125.html [14.11.2022]
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2021 - Fachserie 1 Reihe 2.2 - 2021 (Erstergebnisse). Unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf?__blob=publicationFile [14.11.2022]

BEITRAGENDE UND DANK

Esther Belgorodski ist Präsidentin des Verbandes Jüdischer Studierender Nord e.V. und Studentin an der Universität Bremen.

Ela Fischer ist Spoken Word Artist und Musikerin und begleitet Bildungs- und Empowerment-Formate für Kinder und Erwachsene.

Claudia Froböse arbeitet als Referentin für politische Bildung am Landesinstitut für Schule Bremen.

Christina Hegner ist Lehrerin für Geschichte und Latein an einer Schule in Bremerhaven und Fachberaterin für Geschichte bei der Senatorin für Kinder und Bildung.

Ksenja Holzmann ist Gedenkstättenpädagogin am Denkort Bunker Valentin mit einem diskriminierungskritischen, multiperspektivischen Ansatz für Bildung in einer postmigrantischen, postnationalsozialistischen Gesellschaft.

Mircea Ionescu ist Musiker und Vorsitzender der Menorah – Liberale jüdische Gemeinde Bremen/Bremerhaven e.V., Vorstandsmitglied der Union progressiver Juden in Deutschland K.d.ö.R und stellvertretender Vorsitzender des Bremer Rates für Integration.

Selda Kaiser ist Bildungssprecherin des Bremer Rates für Integration, Dipl.-Berufspädagogin und Diversity-Trainerin.

Thuy-Vi Nguyen unterrichtet Musik, Englisch und WP Social Justice an einer berufsbildenden Schule in Bremen und gründete vor kurzem eine AG für queere Schüler*innen und Verbündete.

Lena Prötzel ist Referentin für Europa und Bremerhaven der Landeszentrale für politische Bildung Bremen und hat die Studie mit Meral El entwickelt.

Renate Raschen ist Referentin für ästhetische und politische Bildung, Wettbewerbe, Stiftungen bei der Senatorin für Kinder und Bildung.

Ayla Satilmis ist an der Universität Bremen tätig mit den Arbeitsschwerpunkten Diskriminierungsschutz, Rassismuskritik, Demokratisierung des Wissenschaftsbetriebs sowie Diversität in Lehr-Lern-Räumen.

Radwa Shalaby ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung Wissen im Umbruch am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut in Braunschweig.

Dank an alle Teilnehmenden des Fachtages und Personen, die darüber hinaus für Beratungen zur Verfügung standen, u.a. Dardo Balke, Bremerhavener Sinti-Verein e.V., Linda Blöchl, stellvertretende Leiterin Landeszentrale für politische Bildung Bremen und Landeskoordinatorin „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, Christoph Bongert, Projektentwicklung Wissenschaft am Deutschen Auswandererhaus in Bremerhaven, Birgit Börresen, Referentin für Kulturelle Bildung in der SEFO - Abteilung Schulentwicklung und Fortbildung im Schulamt in Bremerhaven, Prof. Dr. Karim Fereidooni, Saraya Gomis, Koray Yilmaz-Günay, Dr. Thomas Köcher, Leiter der Landeszentrale für politische Bildung Bremen, Dr. Adrienne Körner, Hauptseminarleitung für Bremerhaven und Fachleiterin für Bildungswissenschaften und Geschichte am Landesinstitut für Schule, Dr. Nikola Leufer, Referentin in der Abteilung Qualitätssicherung und Innovationsförderung am Landesinstitut für Schule, Mira Levinson, Ali Naki, Queeraspora Bremen, Dr. Grigori Pantijelew, Jüdische Gemeinde Bremen, Maimuna Sallah, Gründerin der Schwarzen Kinderbibliothek in Bremen.

Meral El ist Kulturwissenschaftlerin. Sie berät und forscht zu den Themen Antidiskriminierung, Bildung, Teilhabe und Rassismus. Sie war zuvor Geschäftsführerin des bundesweiten Netzwerks „neue deutsche Organisationen - das postmigrantische Netzwerk“ mit 170 Netzwerkmitgliedern und arbeitete u.a. mit der Open Society Justice Initiative, im Jüdischen Museum Berlin und bei Save the Children. Gemeinsam mit Karim Fereidooni gab sie 2017 den Sammelband „Rassismuskritik und Widerstandsformen“ heraus.

In der vorliegenden Studie werden die Ergebnisse des Projekts „Diskriminierungskritische Analyse von Schulbüchern im Land Bremen“ (2022 - 2023) dokumentiert. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Landeszentrale für politische Bildung Bremen dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autor:innen und jeweilig Beitragenden die Verantwortung.

Bremen 2023

© Landeszentrale für politische Bildung Bremen
Birkenstraße 20/21, 28195 Bremen
Autorin: Meral El
Projektleitung und Redaktion: Lena Prötzel
Korrektur: Sandra Kern-Rollwage, Silke Nücklaus
Satz und Umschlaggestaltung: renk.Studio
www.landeszentrale-bremen.de





Landeszentrale
für politische Bildung
Bremen