



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Helsvensk eller delsvensk? Die Konstruktion schwedischer Nationalidentität(en) und intern ‚Anderer‘ in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern. Eine vergleichende qualitative Schulbuchanalyse.“

verfasst von / submitted by

Hanna Vietze, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 868

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Skandinavistik

Betreut von / Supervisor:

emer. o. Univ.-Prof. Dr. Sven Hakon Rossel

Danksagung

Besonderer Dank gilt...

... meinen Eltern, Karin und Werner Vietze, die mir mein Studium (inkl. kurz-vor-knapp-Auslandssemester in Stockholm) finanziell ermöglicht und meine Interessen immer unterstützt und gefördert haben.

... meinem Betreuer Sven H. Rossel für hilfreiche Ratschläge, motivierende Worte und viel Freiraum bei der Gestaltung dieser Masterarbeit.

... meinem zuverlässigen und aufmerksamen Korrekturleser Tobias E. Hämmerle, der durch seine Liebe zum Detail zum sprachlichen Feinschliff im Deutschen und Schwedischen sowie zur formalen Korrektheit dieser Arbeit beigetragen hat.

... der gesamten Abteilung für Skandinavistik für eine bezaubernde Studienzeit.

... meinen FreundInnen und meiner Familie für unaufhaltsamen Optimismus und stetige mentale und kulinarische Unterstützung während des langwierigen Analyse- und Schreibprozesses – insbesondere meiner Schwester Lisa, denn: *Hawaii not?*

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Theoretische Grundlagen und Begriffsdiskussion	11
2.1 Identität und Fremderleben	11
2.2 Vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff	13
2.3 Welt im Wandel: Nationalismus, Nationalstaat und Globalisierung	15
2.4 Schule als Sozialisierungsinstanz	17
2.5 Wozu Schulbücher analysieren? Über das Schulbuch als Forschungsobjekt.	19
3. Methoden und Auswahlkriterien	21
3.1 Methodische Grundlagen	21
3.2 Konkrete Vorgehensweise bei der Analyse	28
3.2.1 Auswahl der Materialgrundlage	28
3.2.2 Grob- und Feinanalyse des Inhalts	31
3.2.3 Methodische Grenzen und Geltungsbereich	33
4. Die Schulbücher an sich: allgemeine Informationen, Struktur und Kulturbegriff	35
4.1 Liber: <i>Samhälle Ämnesboken</i>	35
4.2 Sanoma Utbildning: <i>Prio Samhälle Stadiebok</i>	39
4.3 Natur&Kultur: <i>Samhälle i dag 7–9</i>	44
4.4 Gleerups Utbildning: <i>Utkik Samhällskunskap 7–9</i>	49
4.5 Allgemeine Definitionen von Kultur in den ausgewählten Schulbüchern	53
5. Die Darstellung nationaler Identität(en) und intern ‚Anderer‘ in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern	69
5.1 Intern ‚Andere‘: <i>Att vara eller icke vara svensk, det är frågan!</i> (dt. Schwedisch sein oder nicht sein, das ist hier die Frage!)	69
5.1.1 EinwanderInnen (<i>Invandrare</i>)	70
5.1.2 Flüchtlinge (<i>Flyktingar</i>)	89
5.1.3 Angehörige der nationalen Minderheiten (<i>nationella minoriteter</i>) mit speziellem Fokus auf die Sami (<i>samer</i>)	99
5.2 <i>Typiskt svensk?</i> Zusammenfassung der internen Differenzierungsmerkmale und Verknüpfung mit der Darstellung von SchwedInnen (<i>helsvenskar</i>)	113
6. Conclusio	120
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	120
6.2 Verwertung der Ergebnisse und weitere Fragestellungen	124
6.3 Schlusswort	125
7. Quellenverzeichnis	127

7.1 Primärliteratur	127
7.2 Sekundärliteratur.....	127
7.3 Internetquellen	130
7.4 Abbildungsverzeichnis.....	133
8.2 Anhang.....	134
8.2.1 Deutsche Zusammenfassung.....	134
8.2.2 Svensk sammanfattning	134

1. Einleitung

„Vi svenskar ska aldrig bli en minoritet i vårt eget land. Stoppa invandringen, inled återvandringen!”¹ (dt. Wir SchwedInnen sollen niemals eine Minderheit in unserem eigenen Land werden. Stoppt die Einwanderung, leitet die Rückführung ein!) – Mit diesem Slogan versuchte die neu gegründete, nationalistische Partei ‚Alternative für Schweden‘ (*Alternativ för Sverige*),² WählerInnen für die im Herbst 2018 abgehaltene schwedische Parlamentswahl (*riksdagsval*) zu gewinnen. Die Botschaft an die Zielgruppe liegt auf der Hand: Wenn der schwedische Nationalstaat weiterhin an seiner liberalen Einwanderungspolitik festhält, werden ‚wir SchwedInnen‘ (*vi svenskar*) nicht mehr länger die Mehrheitsbevölkerung der nationalen Gemeinschaft ‚in unserem eigenen Land‘ (*i vårt eget land*) ausmachen. Aus diesem Grund wird für einen Einwanderungsstopp und eine gleichzeitige Rückführung von EinwanderInnen und Flüchtlingen in ihre Herkunftsländer plädiert. Somit wird nicht nur die Angst vor dem Verlust kultureller Integrität und eine damit einhergehende Schwächung nationaler Identität für den Wahlkampf instrumentalisiert, sondern auch impliziert, dass das Risiko einer ‚fremdkulturellen‘ Überdeckung mit der Anzahl an aufgenommenen EinwanderInnen und Flüchtlingen korreliert. Dieser Annahme liegt ein statisches und essentialistisches Verständnis von Kultur zugrunde, welches in den Wissenschaften bereits vor Jahrzehnten verworfen wurde. (→ 2.2)

Obgleich die ‚Alternative für Schweden‘ am 9. September 2018 nur wenige Stimmen erhielt, konnte ihre Stammpartei³ – die ebenfalls rechten SchwedendemokratInnen (*Sverigedemokraterna*) – mit einem Plus von 4,68% unter allen angetretenen Parteien den

¹ Alternativ för Sverige 2018: Stoppa invandringen uppdaterad. In: Flickr-Konto der Alternative für Schweden (*Alternativ för Sverige*), Album *Valaffischer*. Online verfügbar: <https://www.flickr.com/photos/164033228@N08/28968219217/in/album-72157698305828501/> (zuletzt geprüft am 25.10.2018). --- Auf der offiziellen Webseite der ‚Alternative für Schweden‘ wird im Beitrag *Alternativ för Sverige lanserar valaffischer till riksdagsvalet* (dt. Alternative für Schweden bringt Wahlplakate für die Parlamentswahl heraus) vom 07.08.2018 auf den oben genannten Flickr-Account verwiesen.

² Die Wahl des Namens ist eine klare Anlehnung an die (ideologisch verwandte) deutsche Partei ‚Alternative für Deutschland‘ (AfD). Vgl. Fredrik Haage 2018: Dags för mörka spekulationer? In: Smålandsposten. Online verfügbar: <http://www.smp.se/ledare/dags-for-morka-spekulationer/> (zuletzt geprüft am 25.10.2018).

³ Bei der ‚Alternative für Schweden‘ handelt es sich um eine Abspaltung der SchwedendemokratInnen (*Sverigedemokraterna*), welche den ehemaligen Mitgliedern in ihren politischen Forderungen zu gemäßigt waren. Vgl. Haage 2018.

stärksten Zuwachs verzeichnen.⁴ Dieser nationalistische Aufschwung – oft als ‚Rechtsruck‘ bezeichnet – stellt im europaweiten Vergleich keine Ausnahme dar, sondern scheint für das aktuelle politische Geschehen, in welchem konservative und rechte Parteien zunehmend an Zuspruch gewinnen, symptomatisch zu sein. Die Forderung nach strengeren Zuwanderungsbeschränkungen und der Erhalt der jeweiligen nationalen Kultur stehen dabei meistens im Zentrum des Interesses. Die Frage nach kultureller ‚Andersheit‘ und ihrer vermeintlichen Unvereinbarkeit mit den traditionellen Werten eines Landes gewinnt dadurch besonders an Bedeutung.

Schulbücher werden im Kontext der nachfolgenden Arbeit als gesellschaftliche Produkte verstanden, in denen Machtverhältnisse (re)produziert werden. Darüber hinaus erfüllen sie den Zweck, junge Menschen (politisch) zu bilden und sind somit in der Lage, die Verhaltens- und Denkweisen einer gesamten Generation mitzuprägen. Die Analyse von Schulbüchern kann deshalb Aufschluss darüber geben, wie nationale Identität(en) in einem konkreten räumlichen und zeitlichen Zusammenhang konstruiert und ‚gedacht‘ werden.

In der folgenden qualitativen Schulbuchanalyse soll ergründet werden, inwiefern nationale Identität(en) in aktuellen, schwedischen Gesellschaftskundebüchern dargestellt werden und mit welchen spezifischen Merkmalen diese in Verbindung gesetzt werden. Dabei wird der Fokus insbesondere auf die komplementäre Gegenkonstruktion intern ‚Anderer‘ gelegt, die durch ihre kulturelle ‚Andersheit‘ verdeutlichen, wer oder was als ‚schwedisch‘ bzw. ‚nicht-schwedisch‘ gilt.

Zu Beginn werden die theoretischen Grundlagen dieser Schulbuchanalyse dargelegt sowie zentrale Begriffe definiert und diskutiert. Identität wird im Zusammenhang mit dem kontrastiv produzierten ‚Anderen‘ als dynamische, soziale Konstruktion festgelegt und mit der menschlichen Erfahrung des Fremderlebens in Verbindung gesetzt. Im Anschluss wird der im 20. Jahrhundert vollzogene, paradigmatische Wandel vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff skizziert. Darauf aufbauend wird der Zusammenhang zwischen den interdisziplinär erforschten Phänomenen Nationalismus, Globalisierung und Kultur beschrieben. Unter Zuhilfenahme Louis Althusser's Theorien über

⁴ Vgl. Valmyndigheten 2018: Valpresentation 2018. In: Offizielle Webseite des schwedischen Wahlamtes (*Valmyndigheten*). Online verfügbar: <https://data.val.se/val/val2018/slutresultat/R/rike/index.html> (zuletzt geprüft am 25.10.2018). --- Die ‚Alternative für Schweden‘ wird lediglich unter dem Punkt ‚Weitere angemeldete Parteien‘ (*Övriga anmälda partier*) angeführt, die insgesamt 69.472 Stimmen (1,07%) erzielten. Die SchwedendemokratInnen erreichten 17,53% (1.135.627 Stimmen) und sind somit nach den SozialdemokratInnen (*Socialdemokraterna*; 28,26%) und den Moderaten (*Moderaterna*; 19,84%) die drittstärkste Partei.

„Ideologische Staatsapparate“ wird aufgezeigt, dass es sich bei der Institution Schule um eine staatliche Sozialisierungsinstanz handelt, die einen prägenden Effekt auf die Verhaltens- und Denkweisen junger Menschen hat. Die Wahl von Schulbüchern als Analysematerial wird dadurch begründet, dass sie als Zeugnis sozialer Machtverhältnisse verstanden werden können, die darüber hinaus aufgrund ihrer medialen Stabilität eine geeignete Materialgrundlage darstellen.

Im dritten Kapitel wird näher auf den methodischen Ansatz eingegangen, der in dieser Arbeit verfolgt wird. Dabei wird nicht nur die österreichische Schulbuchforschung von Christa Markom und Heidi Weinhäupl aufgegriffen, sondern auch die methodischen Ansätze Siegfried Jägers (kritische Diskursanalyse), Philipp Mayrings (qualitative Inhaltsanalyse) und des Forschungsteams Susan Arndt und Antje Hornscheidt (Text- und Kontextanalyse) präsentiert. Abschließend wird die konkrete Vorgehensweise bei der Auswahl, Analyse und Auswertung aktueller, schwedischer Gesellschaftskundebücher dargelegt sowie auf die methodischen Grenzen dieser Studie verwiesen.

In einem ersten analytischen Schritt wird die Struktur der ausgewählten Schulbücher im Detail betrachtet und allgemeine Hintergrundinformationen zu den Publikationen geliefert. Sodann wird ergründet, welcher Kulturbegriff den Darstellungen schwedischer Nationalidentität und kultureller „Andersheit“ zugrunde liegt. Dabei offenbart sich, dass trotz gegensätzlicher Bemühungen vorwiegend ein statischer, territorial verankerter Kulturbegriff zum Einsatz kommt.

Die Auswertung der Ergebnisse verläuft anhand der im Lehrmaterial identifizierten Trennlinie zwischen „vollständigen“ SchwedInnen (*helsvenskar*) und intern „Anderen“ bzw. „TeilschwedInnen“ (*delsvenskar*), die als kulturell different dargestellt werden. Als intern „Andere“ gehen EinwanderInnen (*invandrare*), Flüchtlinge (*flyktingar*) und Angehörige der nationalen Minderheiten Schwedens (*nationella minoriteter*) aus dem Analysematerial hervor. Die Charakteristika dieser sozialen Gruppen werden durch die exemplarische Feinanalyse repräsentativer Textstellen und Abbildungen aus den Schulbüchern veranschaulicht.

Zuletzt werden die impliziten und expliziten Aussagen über schwedische Identität(en) zusammengefasst, miteinander verknüpft und in den diskursiven Kontext schwedischer Identitätskonstruktionen eingebettet. Als Abrundung erfolgt eine Zusammenfassung aller Ergebnisse sowie ein Ausblick auf potentielle, weiterführende Forschungsprojekte.

Aus stilistischen Gründen werden die Bezeichnungen Schulbuch, Lehrbuch, Gesellschaftskundebuch und Jahrgangsstufenbuch in Bezug auf das ausgewählte Analysematerial synonym verwendet.

Für die Beschreibung der Konstruktion schwedischer, kultureller Nationalidentität wird teilweise auf den schwedischen Begriff *svenskhet* (engl. *swedishness*) zurückgegriffen, da es für diesen im Deutschen kein ebenso handliches und treffendes Pendant gibt.

Die vorliegende Arbeit wurde primär für ein skandinavistisches Zielpublikum verfasst. Um die Ergebnisse für ein breiteres Publikum zugänglich zu machen wurden den schwedischen Textstellen jedoch deutsche Übersetzungen beigelegt und ‚skandinavistisches Allgemeinwissen‘ in Fußnoten erklärt. Sämtliche Textbeispiele wurden von der Autorin übersetzt – wobei eine weitestgehend wörtliche Übertragung ins Deutsche angestrebt wurde.

2. Theoretische Grundlagen und Begriffsdiskussion

Vor Beginn der Analyse müssen zunächst einige relevante kultur- und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe und damit zusammenhängende Theorien definiert und diskutiert werden. Nach einer Darstellung der Relation zwischen Identität, dem Alterität schaffenden ‚Anderen‘ und dem Mechanismus des Fremderlebens wird auf den im 20. Jahrhundert vollzogenen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff eingegangen. Im Anschluss wird der Konnex zwischen der Konzeptualisierung von Kultur und der sozialen Organisationsform des Nationalstaates (samt der ihm zugrundeliegenden nationalistischen Ideologie) erörtert. Zuletzt wird die Bedeutung der staatlichen Bildungsinstitution Schule als Sozialisierungsinstanz beleuchtet und der wissenschaftliche Auftrag der Schulbuchforschung herausgearbeitet.

2.1 Identität und Fremderleben

Identität ist als ein durch Fremdheit geprägter relationaler Abgrenzungsprozess⁵ zu verstehen, der immer auch eine synchrone und kontrastive Konstruktion ‚des Anderen‘ einschließt, wodurch ein bedeutungstragender Unterschied (Alterität) geschaffen wird. Aus diesem Grund wird die Frage nach (Nicht-)Zugehörigkeit bzw. Inklusion und Exklusion für die Begriffsbestimmung von Identität unabdinglich.⁶ Den von ungleichen Machtstrukturen durchdrungenen Prozess, durch welchen ‚Andere‘ geschaffen und als von der Eigenidentität abweichend und meist defizitär definiert werden, bezeichnet man als *Otherring*.⁷ Bei der Analyse von Identitätskonstruktionen ist die Frage nach der gesellschaftlichen Trennlinie zwischen Eigenem und Fremdem dementsprechend von hoher Relevanz.

Indem man die soziale Konstruktivität von Identitäten anerkennt, schließt man gleichzeitig eine ‚natürliche‘ (beispielsweise biologische) Grundlage als determinierenden Faktor aus. Dennoch werden Identitätskonstruktionen auf individueller und kollektiver Ebene häufig durch vermeintlich objektive Bedingungen begründet. Die konkreten Merkmale, die zur Bildung einer Identität herangezogen werden, wählen die AkteurInnen tatsächlich mehr oder weniger willkürlich aus, wie der Sozialanthropologe Fredrik Barth am Beispiel ethnischer Identitätskategorien darlegt:

⁵ Vgl. Ortfried Schäffter 1991: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ortfried (Hg.) 1991: *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7–28. Hier: 12.

⁶ Vgl. André Gingrich 2011a: Identität. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 143–146. Hier: 144, Sp.1.

⁷ Vgl. André Gingrich 2011b: Othering. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 323f. Hier: 323.

It is important to recognize that although ethnic categories take cultural differences into account, we can assume no simple one-to-one relationship between ethnic units and cultural similarities and differences. The features that are taken into account are not the sum of ‚objective‘ differences, but only those which the actors themselves regard as significant.⁸

Es handelt sich also um eine selektive Auswahl kultureller Ähnlichkeiten und Unterschiede, die für die Konstruktion von Trennlinien zwischen sozialen Gruppen herangezogen werden. Die Kriterien zur Exklusion und Inklusion werden dadurch für die soziale Grenzziehung wichtiger als die Kultur einer Gemeinschaft: „[...] the ethnic *boundary* [...] defines the group, not the cultural stuff that it encloses [...]“.⁹ Soziale Interaktion hat dementsprechend keinen mindernden Effekt auf kulturelle Differenzen, sondern bestärkt diese sogar, da die für die Identität unabdinglichen Grenzen durch sie erhalten werden können.¹⁰ Neben der strikten Differenzierung zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern ist auch die Selbstzuschreibung der einzelnen Personen für die Kontinuität der ethnischen Einheit relevant.¹¹

Der Begriff ‚Identität‘ gewinnt ab 1900 insbesondere in Wissenschaft und Politik zunehmend an Popularität: Während die Psychologie den Terminus zur Erforschung individueller und kollektiver (Charakter-)Eigenschaften nutzt, wird er in Ideologien – wie beispielsweise dem Nationalismus – zur Legitimierung von Machtansprüchen verwendet.¹² Die inflationäre Nutzung des Begriffs ‚Identität‘, mit der auch eine Ausdehnung seiner Bedeutung einhergeht, beginnt erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und hängt aller Wahrscheinlichkeit nach mit der steigenden Relevanz von Identitätsfragen durch intensivierte Globalisierungsprozesse zusammen.¹³

Die im Rahmen der Globalisierung gesteigerte Mobilität führt u.a. dazu, dass ‚das Fremde‘ nicht mehr strikt in der geographischen Ferne verortet werden kann, sondern Teil unserer alltäglichen Lebenswelten wird.¹⁴ Ortfried Schöffter zufolge handelt es sich bei Fremdheit – entgegen der gängigen Missinterpretation als Eigenschaft – um einen Beziehungsmodus zu externen Phänomenen, welche für die eigene Identität eine destabilisierende Herausforderung darstellen. Fremderleben ist somit relational, d. h. von der jeweils eingenommenen Position und Perspektive innerhalb des Beziehungsverhältnisses

⁸ Fredrik Barth 1969: Introduction. In: Barth, Fredrik (Hg.) 1969: *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Bergen / Oslo: Universitets Forlaget, 9–38. Hier: 14.

⁹ Barth 1969: 15. (Hervorhebung im Original)

¹⁰ Vgl. Barth 1969.: 15f.

¹¹ Vgl. Barth 1969: 14f.

¹² Vgl. Gingrich 2011a: 143, Sp.2.

¹³ Vgl. Gingrich 2011a: 143f.

¹⁴ Vgl. Schöffter 1991: 7.

abhängig. Was oder wer als fremd wahrgenommen wird, ist deshalb eng mit der eigenen sozialen Identität verknüpft.¹⁵ Schäffter differenziert in seinem Aufsatz vier Modi des Fremderlebens, die als Reaktions- und Wahrnehmungsmöglichkeiten bei der Konfrontation mit Fremdartigem zur Geltung kommen können: in diesem Spektrum kann ‚das Fremde‘ als Resonanzboden des Eigenen, als Gegenbild, als Ergänzung oder als Komplementarität wahrgenommen werden.¹⁶

Aufgrund seiner relationalen Beschaffenheit kann ‚das Fremde‘ in vielfältigen Formen auftreten. Es soll deshalb explizit darauf hingewiesen werden, dass in der folgenden Arbeit zwar teils vereinfacht von ‚dem‘ oder ‚den‘ Anderen geschrieben wird, damit jedoch nie eine konsistente, in sich homogene Kategorie oder Gruppe gemeint ist.

Da nationale Gemeinschaften eine gemeinsame Kultur als entscheidendes Identitätsmerkmal für ihre Konstruktion heranziehen, ist es in diesem Zusammenhang notwendig, sich genauer mit der Bedeutung und der Historizität des Kulturbegriffes auseinanderzusetzen.

2.2 Vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff

Für die anschließende Analyse der Darstellung nationaler Identitäten ist es weniger relevant, welche konkreten Externalisierungen unter dem Begriff ‚Kultur‘ zusammengefasst werden; vielmehr liegt der Fokus darauf, wie Kultur konzipiert und ‚gedacht‘ wird und wie sich diese Denkmodelle im Laufe der Zeit gewandelt haben. Aus diesem Grund reicht eine relativ weit gefasste Definition von Kultur aus, wie sie beispielsweise John Tomlinson treffend formuliert: „In the first place culture can be understood as the order of life in which human beings construct meaning through practices of symbolic representation.“¹⁷ Es handelt sich bei Kultur also um Bedeutungen, die von Menschen aktiv produziert und über verschiedene Zeichensysteme externalisiert werden. Kultur wird dadurch zu einem Instrument, durch das Menschen Ordnung in ihren Lebenswelten schaffen. Gleichzeitig erteilt Tomlinson in seiner Definition essentialistischen Denkmodellen eine Absage, indem er den konstruktiven Charakter kultureller Bedeutungen in den Vordergrund rückt.

Wissenschaftsgeschichtlich lässt sich in Hinblick auf die Konzeptualisierung von Kultur ein Paradigmenwechsel feststellen: Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts wurde an einer statischen, ‚natürlich‘ bedingten Vorstellung von Kultur festgehalten, die erst in den

¹⁵ Vgl. Schäffter 1991: 12f.

¹⁶ Vgl. Schäffter 1991: 16–28.

¹⁷ John Tomlinson 1999: *Globalization and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press. Hier: 18.

darauffolgenden Jahrzehnten (d.h. in der postkolonialen Ära) sukzessive durch dynamische Kulturkonzepte bzw. eine vollständige Ablehnung des Konzepts ‚Kultur‘ ersetzt wurde. Welche Eigenschaften den Konzepten zukommen und wie es zu diesem Wandel kam, soll im Folgenden knapp umrissen werden.

Der statische Kulturbegriff basiert auf der Vorstellung, dass Kultur in klar abgrenzbare, voneinander isolierte Einheiten eingeteilt werden könne. Als Ausgangspunkt wird hierfür ein essentialistischer Isomorphismus zwischen Kultur und Territorium gewählt, gemäß welchem eine ‚natürliche‘ Bindung zwischen einem abgegrenzten Gebiet und einer spezifischen, in sich homogenen Kultur bestehe.¹⁸ Tatsächlich haben kulturelle Isolation, Reinheit, Homogenität und Gebundenheit jedoch in dieser Form nie bestanden.¹⁹ Obwohl – oder gerade weil – es sich bei diesem Konzept um eine starke Vereinfachung handelt, erfreuen sich derart essentialistische Kulturversionen großer Popularität und treten häufig in Verbindung mit der Angst vor dem Verlust der Eigenkultur auf.²⁰

In Folge verstärkter Globalisierungsprozesse in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, musste man sich schließlich vom statischen Kulturbegriff abwenden: wechselseitige kulturelle Einflüsse und transnationale Verknüpfungen wiesen die unzureichende Bandbreite der Definition in aller Deutlichkeit auf.²¹ Das Resultat war die Schaffung eines neuen – nämlich dynamischen – Kulturbegriffs, welcher Kultur als sozial konstruiert und prozesshaft definierte. In weiterer Folge entstanden neuartige Konzeptualisierungen von Kultur, die den Fokus auf Dynamik und Fluidität legten. Als Beispiele hierfür lassen sich Arjun Appadurais *scapes*-Modell²² oder Ulf Hannerz Modell der Globalen Ökumene²³ mit ihren *frames* und *flows* nennen.

Im Rahmen der Postkolonialen Theorie wurde der Kulturbegriff stark kritisiert und als hierarchisierendes und diskriminierendes – und dementsprechend ablehnenswertes – Abgrenzungsinstrument problematisiert. Als prägender Text dieser Strömung gilt Lila

¹⁸ Vgl. Akhil Gupta / James Ferguson 1997: Beyond 'Culture'. Space, Identity, and the Politics of Difference. In: Inda, Jonathan Xavier / Rosaldo, Renato (Hgg.) 2002: *The Anthropology of Globalization. A Reader*. Malden / Oxford: Blackwell Publishers, 65–80. Hier: 65f.

¹⁹ Vgl. Joana Breidenbach / Ina Zukrigl 1998: *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München: Verlag Antje Kunstmann. Hier: 78.

²⁰ Vgl. R.D. Grillo 2003: Cultural Essentialism and Cultural Anxiety. In: *Anthropological Theory* 2003. Heft 3, 157–173. Hier: 157.

²¹ Vgl. Breidenbach / Zukrigl 1998: 21.

²² Vgl. Arjun Appadurai 1990: Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In: Appadurai, Arjun 1996: *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. (= Gaonkar, Dilip / Lee, Benjamin 1990: *Public Worlds*, Bd. 1). Minneapolis / London: University of Minnesota Press, 27–47.

²³ Vgl. Ulf Hannerz 1992: The Global Ecumene as a Network of Networks. In: Kuper, Adam 1992: *Conceptualizing Society*. London / New York: Routledge, 34–56.

Abu-Lughods *Writing Against Culture*, in welchem sie sich gegen das bestehende Konzept von Kultur stellt. Abu-Lughod enttarnt Kultur als „[...] essential tool for making other [...]“,²⁴ wobei sie kulturwissenschaftliche Disziplinen maßgeblich für die Konstruktion, Produktion und Erhaltung dieser mitverantwortlich macht. Abu-Lughod weist auch auf die Parallelen zum ‚Rasse‘-Begriff und führt u.a. das Argument an, dass sich der Fokus in Studien des Orientalismus im Laufe des 20. Jahrhundert zunehmend von *race* auf *culture* verlagert hat.²⁵

Hannerz plädiert statt einer vollständigen Abschaffung für einen kritischen und sensibilisierten Gebrauch des Begriffes und eine Analyse dessen, auf welche Art und Weise im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Milieu über Kultur gesprochen wird.²⁶ Er ist der Ansicht, dass es zur wissenschaftlichen Verantwortung gehört, die neuen kulturellen Konzeptionen bestmöglich an Laien weiterzugeben.²⁷ Auf diese Weise könnte auch kulturellem Fundamentalismus schon im Vorhinein der Wind aus den Segeln genommen werden.²⁸

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Kultur begriffsgeschichtlich aufgrund der zunehmenden Intensität der Globalisierungsprozesse von einem ‚natürlich‘ bedingten, charakteristischen Inhalt einer Gemeinschaft zu einem Abgrenzungs- und Aushandlungsinstrument zwischen verschiedenen sozialen Gruppen gewandelt hat. Wie sich diese unterschiedlichen Auffassungen von Kultur in Bezug auf den Nationalstaat und die fortschreitende Globalisierung verhalten, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.3 Welt im Wandel: Nationalismus, Nationalstaat und Globalisierung

In der sozialen Organisationsform des Nationalstaates lebt der (wissenschaftlich nahezu vollkommen verworfene) statische Kulturbegriff bis dato fort. Die Vorstellung einer Gemeinschaft selben kulturellen und ethnischen Hintergrundes, die auf einem bestimmten abgegrenzten Territorium lebt, dient dem Nationalstaat als Machtlegitimierung.

²⁴ Lila Abu-Lughod 1991: *Writing Against Culture*. In: Moore, Henrietta / Sanders, Todd (Hgg.) 2005: *Anthropology in Theory. Issues in Epistemology*. Malden: Blackwell Publishing, 466–479. Online verfügbar unter: <http://xcelab.net/rm/wp-content/uploads/2008/09/abu-lughod-writing-against-culture.pdf> (zuletzt geprüft am 22.04.2018). Hier: 470.

²⁵ Vgl. Abu-Lughod 1991: 470.

²⁶ Vgl. Ulf Hannerz 1999: *Reflections on varieties of culturespeak*. In: *European Journal of Cultural Studies* 1999, Bd. 2, Heft 3. London / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE Publications, 393–407. Hier: 396.

²⁷ Vgl. Hannerz 1999: 403.

²⁸ Vgl. Hannerz 1999: 401.

Benedict Anderson bezeichnet die Nation als eine „[...] imagined political community [...]“,²⁹ deren imaginativer Charakter in erster Linie auf den fehlenden persönlichen Kontakt zwischen den Mitgliedern dieser kollektiven Identitätskonstruktion zurückzuführen ist; weitere Merkmale sind die territoriale Begrenzung und eine als souverän wahrgenommene nationale Gemeinschaft.³⁰

Der Nationalismus strebt als zugrundeliegende Ideologie die Übereinstimmung kultureller und politischer Grenzen, d.h. die Kongruenz von Kultur und Staat, als Ideal an.³¹ Während man zu Beginn der Nationalismusforschung davon ausging, dass es sich um ein archaisches Überbleibsel der Kulturgeschichte handle, herrscht heute Einigkeit darüber, dass der Nationalismus – unter dem Deckmantel des Traditionalismus – ein fundamental modernes Phänomen ist.³² Als Sonderform ethnischer Ideologien ist der Nationalismus mittlerweile weltweit in vielen unterschiedlichen Ausformungen wiederzufinden.³³ Er fungiert auf staatlicher Ebene als Werkzeug, das Loyalität schafft und großräumige Aktionen ermöglicht und bietet auf individueller Ebene einen modernen Familienersatz mit hohem Identifikationspotential.³⁴

Das Geheimnis eines erfolgreichen Nationalismus liegt gemäß Eriksen in der Verknüpfung des Staatsapparates mit einer ethnischen Ideologie, die sich auf einen gemeinsamen Ursprung rückbesinnt. Durch diese Kombination kann der allgemeine Glaube geschaffen werden, dass der Staat sich für die Bedürfnisse seiner BürgerInnen einsetzt, was in weiterer Folge dazu führt, dass die bestehenden Machtverhältnisse als rechtmäßig anerkannt werden.³⁵

Durch die Prozesse transnationaler Vernetzung im Rahmen der Globalisierung wird ein schwächender Effekt auf nationale Identitäten – und damit einhergehend die Macht der einzelnen Nationalstaaten – ausgeübt.³⁶ Die Machtlegitimation des Nationalstaates

²⁹ Benedict Anderson 1983: Introduction. In: Anderson, Benedict 1991 [1983]: *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London / New York: Verso, 1–7. Hier: 6.

³⁰ Vgl. Anderson 1983: 6f.

³¹ Vgl. Thomas Hylland Eriksen 2001 [1995]: *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology. Second Edition*. London / Sterling: Pluto Press, 279.

³² Vgl. Eriksen 2001 [1995]: 275f.

³³ Vgl. Eriksen 2001 [1995]: 275.

³⁴ Vgl. Eriksen 2001 [1995]: 278.

³⁵ Vgl. Eriksen 2001 [1995]: 279.

³⁶ Vgl. Ulrich Beck 1997: *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 28f.

wird durch ihren nun offensichtlich zutage tretenden polyethnischen Charakter geschwächt und die Krise des Nationalstaates eingeläutet.³⁷

Wie Markom und Weinhäupl feststellen, bauen sämtliche ‚-Ismen‘ auf denselben Prinzipien auf: eine verallgemeinernde Kategorisierung auf Grundlage zugeschriebener Charakteristika resultiert im Zusammenspiel mit einer durch konstruierte Normen bedingten Hierarchisierung schließlich in impliziter oder expliziter Diskriminierung.³⁸ Diese Funktionsweise ist auch auf den Nationalismus übertragbar, da die in der nationalen Gemeinschaft bestehende Varianz an Kulturen, Ethnien, Religionen und Sprachen übergangen und homogenisiert wird. Kulturelle Standardisierung und Homogenisierung, die in weiterer Folge die Identifikation der BürgerInnen mit der Nation ermöglichen, werden u.a. durch die Nutzung von Massenmedien und das Bildungssystem erzielt.³⁹ Der Staat ist auf diese Illusion kultureller Integrität, d.h. auf den Glauben seiner BürgerInnen an die Existenz einer Kulturnation, angewiesen.

2.4 Schule als Sozialisierungsinstanz

Die staatliche Schulbildung stellt aufgrund der in ihr vollzogenen politischen Sozialisierung eine entscheidende Instanz in der Transformation von Kindern zu StaatsbürgerInnen dar. Werner Schiffauer geht sogar davon aus, dass der nordwesteuropäische Nationalstaat ohne das System öffentlicher Schulen nicht umsetzbar wäre, da erst durch die im Unterricht vermittelten Inhalte die Basis eines nationalen Zusammengehörigkeitsgefühls geschaffen wird.⁴⁰ Es ist dementsprechend wenig verwunderlich, dass die Förderung der öffentlichen Bildungsinfrastruktur und der Ausbau des Nationalstaates in den selben Zeitraum – nämlich das 19. Jahrhundert – fallen.⁴¹

Auch in Louis Althusser's marxistisch geprägten Überlegungen zur Funktionsweise des Staates wird der Schule eine hohe Bedeutung beigemessen. Er geht davon aus, dass ein funktionstüchtiger Staat aus zwei Komponenten besteht, die gleichermaßen auf die

³⁷ Vgl. Anthony D. Smith 1995: The Crisis of the National State. In: *Nations and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity Press, 85–115. Hier: 85.

³⁸ Vgl. Christa Markom / Heidi Weinhäupl 2007: *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. (= Weiss, Hilde / Reinprecht, Christoph (Hgg.) 2007: *Sociologica*, Bd. 2). Wien: Braumüller, 2.

³⁹ Vgl. Eriksen 2001 [1995]: 278.

⁴⁰ Vgl. Werner Schiffauer 2002: Einleitung. Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: Schiffauer, Werner / Baumann, Gerd / Kastoryano, Riva / Vertovec, Steven (Hgg.) 2002: *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant*innenkindern in vier europäischen Ländern*. (= Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (Hgg.) 2002: *Interkulturelle Bildungsforschung*, Bd. 10). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 1–19. Hier: 1f.

⁴¹ Vgl. Smith 1995: 91.

Erlangung und darauffolgende Erhaltung der Staatsmacht und der bestehenden Ausbeutungsverhältnisse abzielen.⁴² Es handelt sich dabei um den Repressiven Staatsapparat (RSA), welcher sich zur Erreichung seiner Ziele vordergründig Gewalt in unterschiedlichen Ausformungen bedient, und einer Vielzahl an Ideologischen Staatsapparaten (ISA), die sich im Wesentlichen dadurch unterscheiden, dass sie „[...] durch den Rückgriff auf Ideologie funktionieren [...]“.⁴³

Neben Institutionen wie u.a. Kirche, Familie, Politik und Informationswesen identifiziert Althusser „[...] das System der unterschiedlichen öffentlichen und privaten Schulen [...]“⁴⁴ als wichtigen Bestandteil der ISA.⁴⁵ Seinen Ausführungen zufolge ist es dem schulischen ISA mittlerweile gelungen, die Kirche in ihrer Bedeutsamkeit als Verteilerin ideologischer Werte zu ersetzen.⁴⁶ Ein Grund für diese neugewonnene Relevanz ist der Vorteil der Schule, dass sie alle Kinder (d.h. die jüngsten Mitglieder einer nationalen Gemeinschaft) unabhängig von ihrer sozialen Position aufnimmt und ihnen ab dem Eintritt in das staatliche Bildungssystem die jeweilige Ideologie (z.B. Nationalismus) vermittelt, bevor ein Großteil dieser SchülerInnen nach Ende der Pflichtschule, also mit etwa 16 Jahren, in die Arbeitswelt eintritt.⁴⁷ Ferner ist die Schulpflicht als Vorteil hervorzuheben:

[...] kein anderer ideologischer Staatsapparat verfügt über derart viele Jahre hinweg über die zwangsverpflichtete Zuhörerschaft der Gesamtheit der Kinder der kapitalistischen Gesellschaftsformation (und dies auch noch, was keineswegs gering zu schätzen ist, kostenlos...) – und dies für fünf bis sechs Tage pro Woche und für acht Stunden am Tag.⁴⁸

Laut Schiffauer wird in der Schule eine spezifische politische Kultur und eine damit einhergehende zivilgesellschaftliche Loyalität vermittelt. Der Vorteil am Begriff der politischen Kultur ist, dass er nicht die Anpassung an eine Leitkultur, sondern die Aushandlung von Kultur in den Vordergrund rückt und zudem nicht von der Staatsangehörigkeit der RezipientInnen abhängig ist.⁴⁹

Ogleich es nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer Abkehr vom expliziten, pathetischen Nationalismus kam, liegt die Verantwortung für die Schulbildung weiterhin beim Nationalstaat, der mittlerweile einen zivilgesellschaftlich geprägten, sublimierten

⁴² Vgl. Louis Althusser 2010 [1971]: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Wolf, Frieder Otto (Hg.) 2010: *Louis Althusser's Gesammelte Schriften*. Hamburg: VSA-Verlag, 37–102. Hier: 54.

⁴³ Althusser 2010 [1971]: 56.

⁴⁴ Althusser 2010 [1971]: 54.

⁴⁵ Vgl. Althusser 2010 [1971]: 54f.

⁴⁶ Vgl. Althusser 2010 [1971]: 66.

⁴⁷ Vgl. Althusser 2010 [1971]: 67f.

⁴⁸ Althusser 2010 [1971]: 69.

⁴⁹ Vgl. Schiffauer 2002: 4.

Nationalismus propagiert.⁵⁰ Die Kontrolle des Staates über das Schulwesen lässt sich beispielsweise darin erkennen, dass sowohl der Schulunterricht als auch die darin verwendeten Lehrmaterialien einem staatlichen Lehrplan unterworfen sind. Dieser reguliert die Inhalte, die an SchülerInnen, d.h. an die jüngsten Mitglieder der nationalen Gemeinschaft, weitergegeben werden und prägt dadurch ihr Verständnis von politischer Kultur und nationalem Bewusstsein.

2.5 Wozu Schulbücher analysieren? Über das Schulbuch als Forschungsobjekt.

Schulbücher sind wie sämtliche kulturelle Erzeugnisse in einen historischen und sozio-kulturellen Kontext eingebettet und somit „[...] als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit [...]“⁵¹ einzuordnen. Sie tragen dabei nicht nur zur Bildung von Auto- und Heterostereotypen der dargestellten Gruppen bei, sondern lassen auch Schlüsse auf vorherrschende soziale Normen zu.⁵² Christophe fasst diesen Sachverhalt treffend zusammen:

Bei sorgfältiger Lektüre bieten Schulbücher immer auch tiefe Einblicke in gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, in denen darum gerungen und gestritten wird, was an einem bestimmten Ort und in einer bestimmten Zeit jeweils als wissenswert und bedeutungsvoll gilt.⁵³

Die Schulbuchanalyse kann dementsprechend Aufschluss darüber geben, welche sozialen Grundwerte und -normen vermittelt und dementsprechend in eben dieser Gesellschaft als bedeutungstragend und relevant einzustufen sind. Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass sich die nationalistische Ideologie des staatlichen Schulsystems in Schulbüchern und anderen Lehrmaterialien manifestiert.

In Hinblick auf die Analyse eines nationalen Selbstbilds in Schulbüchern wird der Forschungsprozess durch die Banalität des Nationalismus erschwert, der „[...] in einer glaubwürdigen und zugleich subtilen Form [...]“⁵⁴ vermittelt wird. Es wird also häufig Implizites weitergegeben, das meist unbewusst rezipiert und seltener hinterfragt wird.⁵⁵

⁵⁰ Vgl. Schiffauer 2002: 2.

⁵¹ Markom/Weinhäupl 2007: 4.

⁵² Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 4.

⁵³ Christophe, Barbara 2015: Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse und Potentiale. In: Kühberger, Christoph / Mittnik, Philipp (Hgg.) 2015: *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. (= Krammer, Reinhard / Kühberger, Christoph (Hgg.): *Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung*, Bd.10). Innsbruck / Wien / Bozen: StudienVerlag, 43–56. Hier: 43.

⁵⁴ Schiffauer 2002: 9.

⁵⁵ Vgl. Christophe 2015: 46.

Aufgrund der soeben dargelegten theoretischen Sachverhalte bezüglich der Konstruktion kollektiver Identitäten ist davon auszugehen, dass in Schulbüchern nicht nur ein internes Selbstbild der Nation (Autostereotyp), sondern auch kontrastive Bilder ‚anderer‘ Nationen und Bevölkerungsgruppen (Heterostereotype) an die LeserInnen vermittelt werden sollen. Diese Identitätskonstruktionen basieren auf der Annahme kultureller Differenzen zwischen den dargestellten Gruppen. Die folgende Arbeit überprüft die Hypothese, dass in der Schule u.a. – wenn auch womöglich nur implizit – ein nationalistischer Grundgedanke an die SchülerInnen weitergegeben wird, da der Staat als ‚Auftraggeber‘ darauf angewiesen ist, dass seine BürgerInnen an das Bestehen einer Kulturnation glauben. Was hierbei im Zuge der Konstruktion einer nationalen kollektiven Identität als Eigen- bzw. als Fremdkultur dargestellt und welche Vorstellungen von Kultur vermittelt werden, ist von hoher Relevanz. Unter Umständen lässt sich in den Schulbüchern eine Reproduktion ungleicher Machtstrukturen durch die Darstellung des bzw. der ‚Anderen‘ erkennen. In Schulbüchern lassen sich diese ideologischen Inhalte besonders gut ablesen, da sich diese am staatlichen Lehrplan orientieren und sie durch ihre mediale Stabilität ein optimales Analyseobjekt darstellen.

3. Methoden und Auswahlkriterien

„Etwas lockerer formuliert: Es ist Unfug, sich irgendeine Methode beliebig oder auch zufällig auszusuchen und nach Schema F anzuwenden.“⁵⁶ – Was der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger in Bezug auf die Methodenwahl so nonchalant zum Ausdruck bringt, trifft den Kern des wissenschaftlichen Arbeitens im Allgemeinen und der Schulbuchforschung im Speziellen. In diesem Sinne soll im folgenden Kapitel die Wahl des methodischen Fundaments für die anschließende Analyse aktueller schwedischer Gesellschaftskundebücher begründet werden.

3.1 Methodische Grundlagen

Gemäß Peter Weinbrenner stehen der Schulbuchforschung drei gängige Hindernisse im Weg. Zum Ersten benennt er ein theoretisches Defizit, das darauf beruht, dass bisher keine „[...] elaborierte und allgemein anerkannte ‚Theorie des Schulbuchs‘ [...]“⁵⁷ angefertigt wurde. Der zweite Mangel betrifft die empirische Ebene, indem er kritisiert, dass kaum wissenschaftliche Ergebnisse zum Umgang von LehrerInnen und SchülerInnen mit dem Medium Schulbuch vorliegen. Das dritte – und in diesem Kapitel maßgebliche – Defizit ist Weinbrenner zufolge die unzureichende Methodologie und das Fehlen erprobter Arbeitsweisen in der Schulbuchforschung.⁵⁸

Obwohl diese Feststellungen mittlerweile mehr als 20 Jahre zurückliegen, ist insbesondere der letztgenannte Punkt immer noch höchst aktuell: Wer ein Schulbuch analysieren möchte, kann nicht einfach auf ein erprobtes und allgemein anerkanntes Instrumentarium zurückgreifen, sondern muss seine/ihre Methoden und die zugehörige theoretische Fragestellung selbst auswählen und gegebenenfalls modifizieren.⁵⁹

Die einzelnen Beiträge zur Schulbuchforschung, die laut Barbara Christophe „[...] kein etabliertes Forschungsfeld darstellt, sondern eher als interdisziplinäres Projekt zu verstehen ist [...]“,⁶⁰ sind dementsprechend durch eine große Methodenvielfalt geprägt. Neben einer sicheren Verankerung in der Theorie ist für die gelungene Analyse eines

⁵⁶ Siegfried Jäger 2012⁶ [1993]: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. (= Cleve, Gabriele / Jäger, Margarete / Jäger, Siegfried / Jobst, Paul / Quehl, Thomas / Schobert, Alfred / Tonks, Iris (Hgg.) 2012: *Edition DISS*, Bd. 3) Münster: Unrast Verlag, 12.

⁵⁷ Peter Weinbrenner 1995: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.) 1995: *Schulbuchforschung*. (= Olechowski, Richard (Hg.): *Schule – Wissenschaft – Politik*, Bd. 10). Frankfurt a.M. / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien: Peter Lang, 21–45. Hier: 21.

⁵⁸ Vgl. Weinbrenner 1995: 21.

⁵⁹ Vgl. Christophe 2015: 44.

⁶⁰ Christophe 2015: 44.

Schulbuches auch ein gewisses methodisches Feingefühl vonnöten.⁶¹ Dies ist dadurch zu erklären, dass in Schulbüchern keine komplett neuartigen Gedanken und Erkenntnisse formuliert werden, sondern

[...] Deutungswissen, das als dermaßen gesichert und konsensfähig, mithin als so selbstverständlich gilt, dass wir als forschende Leser einige Anstrengungen unternehmen müssen, um das eigentlich Bemerkenswerte hinter der Fassade des Trivialen sichtbar zu machen.⁶²

Diese inhaltliche Eigenart ist mitunter dafür verantwortlich, dass die Popularität des Schulbuchs als kulturwissenschaftliches Analyseobjekt ausbleibt, obwohl es zur Erforschung gesellschaftlicher Umstände an und für sich gut geeignet ist.⁶³ Die methodische Problematik liegt also darin, dass sich der/die SchulbuchforscherIn für die Beantwortung seiner/ihrer Fragestellung auf die Suche nach impliziten Botschaften begeben muss und vor dem Hintergrund des Gesamtkontextes – bildlich gesprochen – mehr zwischen als in den Zeilen lesen muss. Im Foucault'schen Sinne handelt es sich also um einen Kommentar, der sich u.a. dadurch auszeichnet, dass er implizite Inhalte des Diskurses aufdeckt: „Er muß [...] zum ersten Mal das sagen, was doch schon gesagt worden ist, und muß unablässig das wiederholen, was eigentlich niemals gesagt worden ist.“⁶⁴

Neben der vermeintlichen Selbstverständlichkeit des Inhalts finden sich viele Erkenntnisse trotz jahrzehntelanger wissenschaftlicher Diskussion nur bedingt in aktuellen Schulbüchern wieder. Dieser Kritikpunkt bezieht sich nicht auf die ‚natürliche‘ Trägheit des Mediums Schulbuch,⁶⁵ sondern auf den Umstand, dass grundlegende Errungenschaften der Wissenschaften nicht (schnell genug) in Schulbücher aufgenommen werden. Während beispielsweise explizite Diskriminierungen erfolgreich vermieden werden, bleibt die Auseinandersetzung mit systematischen Abwertungen trotzdem oft nur oberflächlich.⁶⁶

Die folgende Analyse orientiert sich methodisch in erster Linie an der Schulbuchstudie *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*, die 2005 von Christa Markom und Heidi Weinhäupl

⁶¹ Vgl. Christophe 2015: 43f.

⁶² Christophe 2015: 43.

⁶³ Vgl. Christophe 2015: 43.

⁶⁴ Michel Foucault 1991 [1974]: *Die Ordnung des Diskurses*. (Orig. *L'ordre du discours*. Paris 1972. Übers. v. Walter Seitter). Frankfurt a. M.: Fischer, 19.

⁶⁵ Die in → 2.5 erwähnte ‚mediale Stabilität‘ ist bei einer Inhaltsanalyse zwar von großem Vorteil, bringt aber in Hinblick auf die Aktualität das Problem der schnellen inhaltlichen Veraltung mit sich. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bieten mittlerweile digitale Lehrbücher, die laufend aktualisiert und neu abgerufen werden können.

⁶⁶ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 1.

durchgeführt und zwei Jahre später veröffentlicht wurde. In ihrer breit angelegten Untersuchung analysieren sie insgesamt 50 österreichische Schulbücher aus den Fächern Geschichte, Biologie und Geographie in Hinblick auf Rassismus, Exotismus, Sexismus und Antisemitismus. Als Ausgangspunkt dient das in der Schulbuchforschung gängige Grundverständnis von Schulbüchern „[...] als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit.“⁶⁷ Die methodische Basis stellt dabei eine Kombination aus Siegfried Jägers Kritischer Diskursanalyse (1993), Philipp Mayrings Qualitativer Inhaltsanalyse (1982) sowie der Text- und Kontextanalyse nach Susan Arndt und Antje Hornscheidt (2004) dar. Diese Grundlagen sollen hier der Vollständigkeit halber in ihren zentralen Merkmalen umrissen werden.

Jägers Kritische Diskursanalyse (KDA) bezieht sich auf Foucaults Diskurstheorie und ist dadurch als theoriegeleitete Methode einzustufen.⁶⁸ Gemäß Foucault werden Diskurse sozial produziert und unterliegen dabei gewissen Kontrollmechanismen (beispielsweise Verboten), durch die sie in Grenzen gehalten werden.⁶⁹ Jäger geht davon aus, dass sich Diskurse unter anderem sprachlich manifestieren und auf diese Weise analysiert werden können:

Diskurs- und Dispositivanalyse zielt also auf die Ermittlung von *Aussagen*, indem sie Diskurs- und Dispositivfragmente gleicher Inhalte, getrennt nach Themen und Unterthemen, empirisch auflistet und deren Inhalte und Häufungen sowie ihre formalen Beschaffenheiten zu erfassen sucht und analysiert.⁷⁰ [Hervorhebung im Original]

Christophe ist der Ansicht, dass diskursanalytische Studien interessante Ergebnisse aus den – aufgrund ihres konventionellen Inhalts oft als langweilig eingestuften – Schulbüchern erschließen können, weil sie sich bei der Analyse nicht auf den reinen Inhalt beschränken, sondern auch die zugrundeliegenden Auswahlverfahren (z.B. auf syntaktischer und semantischer Ebene) einbeziehen. Letztere werden von den RezipientInnen für gewöhnlich nicht bewusst wahrgenommen, sind aber dennoch bedeutungstragend.⁷¹

Ein wichtiges Charakteristikum der KDA besteht in der ‚Brisanz‘ und gesellschaftspolitischen Relevanz des gewählten Forschungsobjekts, die dementsprechend begründet werden müssen.⁷² Sofern nicht der Anspruch besteht, einen vollständigen Diskursstrang

⁶⁷ Markom/Weinhäupl 2007: 4.

⁶⁸ Vgl. Jäger 2012: 11f.

⁶⁹ Vgl. Foucault 1991: 10f.

⁷⁰ Jäger 2012: 95.

⁷¹ Vgl. Christophe 2015: 47f.

⁷² Vgl. Jäger 2012: 91.

zu erfassen, ist eine Reduktion der Materialmenge möglich, wobei die dafür herangezogenen Kriterien unbedingt zu rechtfertigen sind.⁷³

Bei einer Analyse sprachlich performierter Diskurse erfolgt zunächst eine Strukturanalyse des gesamten Materials, das in weiterer Folge aufbereitet und analytisch (beispielsweise nach Aussagen oder diskursiven Positionen) sortiert wird.⁷⁴ Im Anschluss erfolgt die abermalige Begutachtung des sortierten Materials und die Auslese von Textstellen für die Feinanalyse. Die Feinanalyse ist in fünf Schritte unterteilt, in denen der institutionelle Kontext, die Textoberfläche, sprachlich-rhetorische Mittel und inhaltlich-ideologische Aussagen geklärt werden, bevor das Diskursfragment systematisch dargestellt werden kann.⁷⁵

Mayring veröffentlichte 1982 sein (mittlerweile in der elften, aktualisierten und überarbeiteten Auflage erhältlich) Standardwerk zu den *Grundlagen und Techniken der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Den Anlass hierfür bot der Umstand, dass durch die bis dahin bestehenden, interdisziplinär verorteten methodischen Ansätze zwar jede Menge Daten erhoben werden konnten, eine „[...] systematische, umfassende Anleitung zur Auswertung komplexeren sprachlichen Materials, aus der man klare Interpretationsregeln ableiten könnte [...]“⁷⁶ jedoch fehlte.

Mayring ist es ein Anliegen, dass qualitative Forschung nicht als Gegensatz zu quantitativen Analysetechniken missverstanden wird. Ganz im Gegenteil plädiert er sogar für die Auflösung der in der Wissenschaft geläufigen Dichotomie qualitativ–quantitativ. Indem er darlegt, dass auch quantitative Studien nicht ohne einen ersten qualitativen Schritt – nämlich die Erarbeitung der Fragestellung, die Auswahl der Kategorien und Begriffe und der analytischen Maßstäbe im Allgemeinen – auskommen, zeigt er, dass die beiden vermeintlich unvereinbaren methodischen Ansätze eng miteinander verflochten sind. Im von ihm erarbeiteten Phasenmodell zeigt Mayring des Weiteren, dass der Abschluss beider Analyseformen über den Rückbezug zur Fragestellung und eine qualitative Interpretation der Ergebnisse erfolgen muss.⁷⁷ In konkretem Hinblick auf die Schulbuchforschung stellt Weinbrenner bezüglich Mayring fest, dass der methodische Schwerpunkt auf qualitativen Kriterien der Inhaltsanalyse zu liegen scheint.⁷⁸

⁷³ Vgl. Jäger 2012: 93.

⁷⁴ Vgl. Jäger 2012: 97.

⁷⁵ Vgl. Jäger 2012: 98f.

⁷⁶ Philipp Mayring 2010¹¹ [1982]: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim / Basel: Beltz, 10.

⁷⁷ Vgl. Mayring 2010: 20f.

⁷⁸ Vgl. Weinbrenner 1995: 39.

Die dritte und letzte Säule der Schulbuchanalyse des Forschungsteams Markom/Weinhäupl ist die Text- und Kontextanalyse nach Arndt/Hornscheidt, welche im 2004 erschienenen kritischen Nachschlagewerk *Afrika und die deutsche Sprache* beschrieben wird. Es handelt sich dabei um ein Handbuch zu 32 rassistischen, durch den Kolonialismus geprägten Begriffen, die bis heute bei der Beschreibung afrikanischer Länder und Personen zur Verwendung kommen.⁷⁹ Neben dem theoretischen Geleit erwiesen sich auch die einzelnen Begriffsdiskussionen bei der Analyse aktueller schwedischer Schulbücher als hilfreich. Obgleich der sprachliche Kontext ein anderer ist, kann die anschaulich präsentierte Vorgehensweise – nämlich eine detaillierte Analyse unter Einbezug historischer und sozialer Dimensionen und Machtverhältnisse – problemlos übertragen werden.

In ihrer analytischen Erfassung von Texten stellen die Autorinnen kritische Fragen an den jeweiligen Korpus. Die Differenzierung zwischen Text und Kontext erfolgt laut Arndt/Hornscheidt nicht aufgrund des Inhalts, sondern ist primär methodisch bedingt. Oft betreffen die Fragen beide Teile des Textes in gleichen Maßen.⁸⁰

In der komplementierenden Kontextanalyse soll unter anderem auf die Perspektive eines Textes und die Leseerwartungen der RezipientInnen geachtet werden. Hierbei spielen Machtrelationen, die Herstellung eines ExpertInnenstatus und die Konstruktion der AkteurInnen ‚Wir‘ und ‚Sie‘ innerhalb des Textes ebenso eine Rolle wie die äußeren Umstände der Publikation, also z.B. in welchem Medium oder in welchem Kapitel ein Text erscheint.⁸¹

Eine zentrale Beobachtung der Studie besteht darin, dass das Fehlen rassistischer Begriffe nicht automatisch bedeutet, dass ein Text frei von Rassismus ist. Dieser kann nämlich „[...] auch impliziter und vielschichtiger zum Ausdruck kommen [...]“,⁸² was die Analyse und Identifizierung des ‚Problems‘ erheblich erschwert.⁸³ Ihre Vorgehensweise besteht deshalb vor allem durch die Genauigkeit und ‚Wortwörtlichkeit‘ bei der Analyse der jeweiligen Textbausteine. Auch wenn Arndt/Hornscheidt die Methoden speziell zur Identifizierung von Rassismen anwenden, sind diese im Grunde für die Aufdeckung sämtlicher in einem Text manifestierten Macht- und/oder Diskriminierungsverhältnisse sowie Prozesse des *Otherings* (→ 2.1) geeignet.

⁷⁹ Vgl. Susan Arndt / Antje Hornscheidt (Hgg.) 2004: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag, 66.

⁸⁰ Vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 224f.

⁸¹ Vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 245–251.

⁸² Arndt/Hornscheidt 2004: 224.

⁸³ Vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 224.

An dieser Stelle soll näher auf den in der Textanalyse enthaltenen Punkt ‚Vorannahmen und Vorurteile‘ eingegangen werden. Durch Präsuppositionen, d.h. „Vorstellungen und Vorannahmen, die als gedachte Ergänzungen und Verbindungen beim Lesen eines Textes automatisch abgerufen und aktiviert werden [...]“,⁸⁴ können beim Zielpublikum implizit Vorurteile aktiviert werden. Die Wirkung von Präsuppositionen wird anhand des folgenden Beispielsatzes erörtert: „Frau X ist festgenommen worden. Ihre Aufenthaltsgenehmigung war abgelaufen.“⁸⁵ Obwohl zwischen den beiden Sätzen weder eine inhaltliche noch eine explizite⁸⁶ Verbindung besteht, wird während des Lesens ein kausaler und temporaler Zusammenhang zwischen ihnen konstruiert, um den Sinn ihrer Aneinanderreihung zu verstehen. Es wird somit implizit eine Verbindung zwischen der nicht vorhandenen deutschen StaatsbürgerInnenschaft und einem Gesetzesverstoß bzw. Kriminalität hergestellt.⁸⁷

Anhand eines weiteren Beispiels wird verdeutlicht, dass durch Pauschalisierungen und ungenaue Beschreibungen ein bestimmtes Vorwissen der LeserInnen vorausgesetzt wird, das unter Umständen gar nicht vorhanden ist und deshalb kurzerhand durch Stereotype oder undifferenzierte Vorstellungen ersetzt wird.⁸⁸

Präsuppositionen und Implikationen sind kein kommunikativer Sonderfall, sondern kommen laufend unbewusst zum Einsatz, wodurch sie einen wichtigen Faktor bei der Reproduktion von Werten und Normen sowie raumzeitlichen Vorstellungen darstellen. Je weniger offensichtlich sie (beispielsweise durch Auslassungen oder die Berufung auf Vorannahmen) zutage treten, desto größer ist ihre Relevanz im jeweiligen Norm- und Wertesystem.⁸⁹

In Schulbüchern können derartige Auslassungen eine besondere Problematik entfalten. Wenn SchülerInnen im Falle einer Präsupposition auf Vorwissen zurückgreifen sollen, das schlichtweg nicht vorhanden ist, verfehlt das Schulbuch – dessen Aufgabe u.a. die Vermittlung von Wissen ist – in gewisser Weise seinen Zweck. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder oder Jugendliche zu einem spezifischen Thema bereits umfassendes – und vor allem: korrektes – Vorwissen haben, ist zwar nicht unvorstellbar, aber dennoch relativ gering.

⁸⁴ Arndt/Hornscheidt 2004: 229.

⁸⁵ Arndt/Hornscheidt 2004: 229.

⁸⁶ Eine explizite Verbindung kann durch die Verwendung einer Konjunktion hergestellt werden. Vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 230.

⁸⁷ Vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 229.

⁸⁸ Vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 231.

⁸⁹ Vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 230.

Da sich Markom und Weinhäupl über das eingangs erwähnte methodologische Defizit im Klaren sind, schließt ihre Studie dankenswerterweise mit einer ‚Schulbuchanalyse zum Selbermachen‘ ab.⁹⁰ Es handelt sich dabei um einen übersichtlich strukturierten Leitfaden, in welchem sie ihre methodische Vorgehensweise Schritt für Schritt darlegen.

Zunächst empfehlen Markom und Weinhäupl die Dokumentation des ersten Eindrucks des Schulbuchs, die mit einer Reflexion der eigenen Vorannahmen und einer groben Vorauswahl geeigneter Kapitel einhergeht.⁹¹ Im zweiten Schritt erfolgt die Auswahl der Sequenzen. Hierbei muss geklärt werden, ob das gesamte Buch analysiert wird oder nur bestimmte Textabschnitte oder Bilder für die Aufarbeitung der Fragestellung relevant sind.⁹² In der anschließenden Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse wird der Fokus auf die Einbettung des Textstücks in der Gesamtheit des Buches gelegt. Hierbei wird u.a. auf die thematische Einordnung, die Strukturierung der Inhalte, allgemeine Informationen zum Schulbuch, die Komplexität der Sprache und die Ausrichtung auf das Zielpublikum geachtet.⁹³ Zuletzt erfolgt die Fein- bzw. Text- und Bildanalyse. Indem Fragen an den Text gestellt werden und dieser offen kodiert wird, können Konzepte identifiziert werden und sich auch vollkommen neue Aspekte aus der Analyse ergeben. Nach einer Bündelung der Ergebnisse, empfehlen Markom und Weinhäupl eine Diskussion dieser in der Gruppe. In Bezug auf die bildliche Ebene ist es wichtig, die Intention des Bildes an einer bestimmten Position zu hinterfragen (und dabei auch die eigene Wahrnehmung und Interpretation der Abbildung zu prüfen) und den eventuell bestehenden Zusammenhang zwischen Bild und Text zu eruieren. Des Weiteren regen die Autorinnen die selbstständige Erweiterung des Leitfadens und der methodischen Bandbreite an.⁹⁴

Wie bei der anschließenden Analyse aktueller schwedischer Gesellschaftskundebücher – von der Auswahl der Materialgrundlage bis zur Auswertung der Ergebnisse – konkret vorgegangen wurde, wird im folgenden Unterkapitel präsentiert.

⁹⁰ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 231–240.

⁹¹ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 231f.

⁹² Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 232f.

⁹³ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 233ff.

⁹⁴ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 235–238.

3.2 Konkrete Vorgehensweise bei der Analyse

Selektivität stellt sowohl bei qualitativen als auch bei vorwiegend quantitativen Studien eine absolute Notwendigkeit dar, um sich nicht in enormen Datenmengen zu verlieren. Die Repräsentativität der Ergebnisse nimmt dadurch keinen Schaden, solange die Auswahl der Materialgrundlage schlüssig begründet werden kann. Der Selektionsprozess der vorliegenden Studie gliedert sich grob in zwei Teile: zum einen mussten die Bücher, also die generelle Materialgrundlage, und zum anderen die Kapitel bzw. Sequenzen für die Feinanalyse ausgewählt werden.

3.2.1 Auswahl der Materialgrundlage

In Bezug auf die Auswahl der Lehrbücher wurde zunächst die Frage nach Schultyp, Fach und Jahrgangsstufe relevant. Die Überlegungen, die diesen Auswahlprozess lenkten, weisen die starke Verflechtung von Theorie und Methode in dieser Studie auf.

Als Schultyp wurde die schwedische Grund- bzw. Pflichtschule⁹⁵ (*grundskola*) gewählt. Alle Kinder, die in Schweden leben, haben das Recht auf eine kostenfreie Ausbildung und sind gleichzeitig zum Schulbesuch verpflichtet. Das siebte Kapitel des schwedischen Schulgesetzes (*Skollagen*) beschäftigt sich eingehend mit den Details zu den ineinandergreifenden Themen Schulpflicht und Ausbildungsrecht (*Skolplikt och rätt till utbildning*).⁹⁶

Eine aktuelle Änderung, die mit Herbst 2018 in Kraft tritt, ist die Vorverlegung der Schulpflicht auf den Eintritt in die Vorschule (*förskola*). Alle in Schweden ansässigen Kinder sind – sofern keine gesetzliche Ausnahmeregelung auf sie zutrifft⁹⁷ – ab dem Kalenderjahr, in welchem sie das sechste Lebensjahr vollenden, zum Schulbesuch verpflichtet.⁹⁸

⁹⁵ Die direkte Übersetzung ins Deutsche ist hier etwas irreführend, da im deutschsprachigen Kontext unter ‚Grundschule‘ die sog. ‚Volksschule‘ (d.h. die ersten vier Schuljahre) verstanden wird, während es sich bei der schwedischen *grundskola* um ein neunjähriges Schulmodell handelt.

⁹⁶ Vgl. Sveriges riksdag 2018: Skollag, Kap.7. In: Offizielle Webseite des schwedischen Parlaments (*Sveriges riksdag*). Online verfügbar: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (zuletzt geprüft am 06.09.2018). Im Folgenden als ‚Skollag‘ abgekürzt.

⁹⁷ Dies betrifft – gemäß Skollag Kap.7 §10 – Kinder, deren Erziehungsberechtigte bei der örtlichen Kommune einen begründeten Antrag für eine spätere Einschulung stellen. Eine vorzeitige Einschulung ist gemäß Kap.7 §11 möglich, wenn das Kind auch die Vorschule ein Jahr früher besucht hat oder die Erziehungsberechtigte/n Person/en einen Antrag stellen, da das Kind bereits alle Voraussetzungen für den Schulbesuch erfüllt.

⁹⁸ Vgl. Skollag, Kap.7 §10.

Im Anschluss an die vorbereitende *förskola* wechseln die meisten⁹⁹ Kinder an die neun-jährige *grundskola*. Sobald diese positiv abgeschlossen wurde, endet die Schulpflicht automatisch.¹⁰⁰ Alle SchülerInnen, die mehr Zeit als die vorgesehenen neun Jahre benötigen, sind spätestens mit der Vollendung des 18. Lebensjahres nicht mehr schulpflichtig.¹⁰¹ SchülerInnen, die vorzeitig abschließen, sind nicht mehr schulpflichtig, haben aber weiterhin den rechtlichen Anspruch, den Unterricht der abschließenden Jahrgangsstufe zu besuchen.¹⁰² Daraus erschließt sich, dass die Schulpflicht nicht generell altersgebunden ist, sondern vom Erreichen eines bestimmten Bildungsziels abhängt.

Für die Einhaltung der Schulpflicht sind nicht nur die Erziehungsberechtigten, sondern auch die jeweilige Kommune (*hemkommun*) und ihr Schulvorstand (*kommunal huvudman*) verantwortlich: Sie müssen letzten Endes dafür sorgen, dass alle Kinder gemäß den Vorgaben den Unterricht besuchen.¹⁰³

Man kann also davon ausgehen, dass der Großteil aller in Schweden lebenden Kinder – unabhängig von ihrer Nationalität – im Alter von sechs bis 16 Jahren durch regelmäßig stattfindenden, mehrstündigen Schulunterricht geprägt wird. Diese Praxis entspricht den zuvor erwähnten Althusser'schen Merkmalen des schulischen Ideologischen Staatsapparates. (→ siehe 2.4)

Im Schuljahr 2017/18 waren für die gesamten neun Jahrgangsstufen der *grundskola* insgesamt 1.049.490 SchülerInnen gemeldet. Das Geschlechterverhältnis war dabei mit 508.886 weiblichen und 540.604 männlichen SchülerInnen relativ ausgeglichen.¹⁰⁴ Da Schweden im Januar 2017 erstmals mehr als 10 Millionen EinwohnerInnen verzeichnen konnte,¹⁰⁵ war also grob überschlagen ein Zehntel der Gesamtbevölkerung schulpflichtig.

Die Auswahl des Schulfachs und der Jahrgangsstufe basiert auf den Inhalten des seit 2011 gültigen Lehrplans *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och*

⁹⁹ Ausnahmen bilden (gemäß Skollag, Kap.7 §5–7) die Kinder, die aufgrund einer Entwicklungsstörung (*grundsärskola*), einer Behinderung (*specialskola*) oder ihres samischen Hintergrunds (*sameskola*) den je in Klammern angeführten Schultyp besuchen.

¹⁰⁰ Vgl. Skollag, Kap.7 §12.

¹⁰¹ Vgl. Skollag, Kap.7 §13.

¹⁰² Vgl. Skollag, Kap. 7 §14 und §15.

¹⁰³ Vgl. Skollag, Kap.7 §20–22.

¹⁰⁴ Skolverket 2018a: Grundskolan – Elever – Riksnivå. Tabell 5: Flickor och pojkar i årskurs 1 till 9 läsåret 2017/18. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*).

Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

¹⁰⁵ Vgl. Statistiska Centralbyrån 2017b: Sveriges folkmängd från 1749 och fram till idag. In: Offizielle Webseite des Statistischen Zentralamts Schwedens (*Statistiska Centralbyrån*). Online verfügbar: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/befolkningsutveckling/> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

fritidshemmet (Lgr11). Dieser enthält für jedes Fach gesonderte Kurspläne, die durch die jeweiligen Lernziele und Bewertungskriterien ergänzt werden. Abseits dessen werden die Wertgrundlage und der allgemeine Auftrag sowie die übergreifenden Ziele und Richtlinien der schulischen Ausbildung umrissen. Der Vorschule und dem Hort (*fritidshem*) wird je ein Kapitel gewidmet.¹⁰⁶

Nach der aufmerksamen Lektüre aller Kurspläne, fiel die Wahl schließlich auf das Fach Gesellschaftskunde (*samhällskunskap*). Der Kursplan dieses Faches setzt sich in der Oberstufe (*högstadiet*) aus fünf Themenblöcken zusammen: *Individer och gemenskaper* (dt. Individuen und Gemeinschaft), *Information och kommunikation* (dt. Information und Kommunikation), *Rättigheter och rättsskipning* (dt. Rechte und Rechtsprechung), *Samhällsresurser och fördelning* (dt. Soziale Ressourcen und Verteilung) und *Beslutfattande och politiska idéer* (dt. Beschlussfassung und politische Ideen). Die darin fokussierten Inhalte drehen sich verstärkt um die Themen Globalisierung, Nation und Migration. Für die Fragestellung erschienen insbesondere der Unterpunkt zur Zusammensetzung der schwedischen Bevölkerung und daraus folgenden sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Konsequenzen sowie der Abschnitt zur Einwanderungsgeschichte Schwedens und den Fragen nach Integration und Segregation relevant.¹⁰⁷

Die Auswahl der Fachrichtung und der Jahrgangsstufen liegt somit im aktuell gültigen Lehrplan begründet und wird durch die Kombination mit theoretischen Vorüberlegungen zu den Themenkomplexen Kultur, (National-)Staat und Globalisierung (→ siehe 2.2 / 2.3) zusätzlich konsolidiert.

In Anlehnung an die Vorgehensweise von Markom/Weinhäupl sollten quantitative Faktoren ursprünglich stärker einbezogen werden, indem die Schulbücher mit der höchsten Auflagenstärke bzw. den besten Verkaufszahlen ausgewählt werden sollten.¹⁰⁸ Mittels dieser statistischen Angaben hätte man die Verbreitung der Schulbücher innerhalb Schwedens ableiten können.

¹⁰⁶ Vgl. Skolverket 2018b: Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*). Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

¹⁰⁷ Vgl. Skolverket 2018c: Samhällskunskap. Centralt innehåll i årskurs 7–9. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*). Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSAM01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfec44715d35a5cdfa219f> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

¹⁰⁸ Vgl. Markom/Weinhäupl 2007: 2.

Nach Auskunft von Rickard Vinde, dem Vorsitzenden des schwedischen Lehrmittelvereins (*Föreningen Svenska Läromedel*), gibt es in Schweden weder statistische Daten zur Verwendung von Schulbüchern noch eine staatliche Prüfung derselbigen. Des Weiteren gibt es seitens des Staates keine Empfehlungen oder Richtlinien zur Wahl eines Schulbuches, sondern die LehrerInnen entscheiden selbst, welche Hilfsmittel sie für ihren Unterricht verwenden möchten. Auf Anraten Vindes konzentrierte sich die Recherche in weiterer Folge auf die vier großen schwedischen Schulbuchverlage, deren Bücher „väl använda och representativa“ (dt. gut genutzt und repräsentativ) seien: Natur&Kultur, Liber, Gleerups Utbildning und Sanoma Utbildning.¹⁰⁹

Aus einer Anfrage, die eine Beschreibung des Forschungsvorhabens enthielt, ging hervor, dass alle vier Verlage aufgrund der Vertraulichkeit der Daten keine konkreten Informationen zur Popularität und Verbreitung ihrer Lehrmittel bekanntgeben möchten.¹¹⁰ Stichfeste Aussagen über die Verbreitung der Schulbücher in Schweden und der daraus ableitbaren Benutzung im Unterricht, können somit nicht getroffen werden.

Mit Ausnahme von Natur&Kultur führen die einzelnen Verlagshäuser je nur ein Grundbuch für Gesellschaftskunde, das dem aktuellen Lehrplan der Oberstufe entspricht.¹¹¹ Somit war die Materialgrundlage fixiert: Es handelt sich um die Jahrgangsstufenbücher der Klassen 7–9 im Fach Gesellschaftskunde der Verlagshäuser Liber, Natur&Kultur, Sanoma Utbildning und Gleerups Utbildning, deren Inhalte auf den Lehrplan Lgr11 abgestimmt sind und deshalb aktuell im Unterricht an schwedischen Pflichtschulen zum Einsatz kommen.

3.2.2 Grob- und Feinanalyse des Inhalts

Der gesamte Korpus dieser Schulbuchanalyse umfasst 1627 Seiten.¹¹² Obwohl schwedische Schulbücher keiner staatlichen Prüfung unterzogen werden, wird bei einem Blick auf ihr Inhaltsverzeichnis klar, dass sie sich dennoch an den Vorgaben des staatlichen Lehrplans orientieren. Dieser Umstand ist nicht weiter verwunderlich, da LehrerInnen

¹⁰⁹ Die Informationen (und das direkte Zitat) stammen aus einem privaten E-Mail-Verkehr mit Rickard Vinde, der aufgrund seiner Funktion als Experte eingestuft werden kann.

¹¹⁰ Eventuell liegt hinter dieser Entscheidung die Befürchtung, dass eine Reihung nach Beliebtheit der jeweiligen Schulbücher öffentlich werden könnte und sich LehrerInnen bei der Auswahl ihrer Unterrichtsmaterialien – auch aus zeitlichen Gründen – davon leiten lassen.

¹¹¹ Natur&Kultur teilte auf weitere Nachfrage mit, dass *Samhälle idag* (aus der Reihe *SOL 4000*) ihr populärstes Gesellschaftskundebuch ist.

¹¹² Gleerups Utbildning: 267 Seiten, Liber: 361 Seiten, Natur&Kultur: 435 Seiten, Sanoma Utbildning: 564 Seiten.

sich in ihrem Unterricht an den Lehrplan halten sollen¹¹³ und ein lehrplankonformes Schulbuch als Hilfsmittel zur Unterrichtsgestaltung aller Wahrscheinlichkeit nach bevorzugen.

Aus Vorüberlegungen zur Analyse ging hervor, dass zwischen zwei Teilbereichen zu unterscheiden ist. Einerseits spielt das ‚Was?‘ – also die Inhalte – eine Rolle: Was wird in den Schulbüchern überhaupt als ‚fremd‘ oder ‚andersartig‘ markiert? Welche Merkmale werden hingegen als ‚typisch schwedisch‘ dargestellt? Gibt es auffällige Schwerpunkte oder Auslassungen? Andererseits ist auch das ‚Wie?‘ – also die konkrete Darstellungsform – entscheidend: Wie wird die sprachliche Darstellung von SchwedInnen und ‚Anderen‘ z.B. durch Metaphern und Vergleiche gestaltet? Welche Funktion kommt bildlichem Material, wie z.B. Fotos und Grafiken, zu? Regen die Arbeitsaufgaben zur Reflexion und kritischen Hinterfragung des Inhalts an?

In einem ersten analytischen Arbeitsschritt wurden die Lehrbücher in Hinblick auf die Darstellung von Schweden und anderen Nationen oder Ethnien ‚gescannt‘ und ein Protokoll zu den Beobachtungen erstellt. Die Grundstruktur der Bücher und die Anordnung der Kapitel sowie ihr Seitenausmaß wurden miteinander verglichen. Auf Dichotomien und Konstruktionen des/der ‚Anderen‘ auf sprachlicher sowie bildlicher Ebene wurde besonders geachtet.

Im Anschluss erfolgte die Revision des Analyseprotokolls, mit welcher eine offene Kodierung einherging. Die durch die Kodierung erfassten Konzepte und Muster wurden zu Ergebniskategorien gebündelt und in einen sinnvollen Zusammenhang gestellt. Zur Veranschaulichung der einzelnen Teilergebnisse wurden repräsentative Textstellen ausgewählt und einer Feinanalyse unterzogen. Bildliches Material wurde – sofern für die Beantwortung der Fragestellung relevant – komplementär und insbesondere in Hinblick auf ihr intermediales Zusammenspiel mit den textlichen Darstellungen analysiert. Der Fokus liegt in dieser Analyse jedoch eindeutig auf der textlichen Ebene.

Bei der Kodierung kristallisierten sich Kategorien heraus, die eine bedeutungstragende Funktion einnehmen. In diesem Fall spielt die Differenzierung von SchwedInnen, ImmigrantInnen, Flüchtenden und Angehörigen der nationalen Minderheiten innerhalb

¹¹³ Vgl. Skolverket 2018d: Så använder du läroplanen för grundskolan. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*). Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

der schwedischen Gesellschaft eine Rolle. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass sich die gewählten Kategorien aus der kritischen Strukturanalyse der ausgewählten Schulbücher ergeben und nicht primär von der Autorin vorgegeben und auf den Korpus angewendet wurden.

3.2.3 Methodische Grenzen und Geltungsbereich

Die Begrenzung des Korpus auf aktuelle Schulbücher führt mit sich, dass keine Veränderung des schwedischen Selbstbildes herausgearbeitet werden kann, sondern lediglich eine Momentaufnahme dessen festgestellt werden kann, was schwedischen PflichtschülerInnen der Oberstufe seit 2011 im Fach *samhällskunskap* vermittelt werden soll. Welche Inhalte den SchülerInnen wiederum tatsächlich vermittelt werden, ist von der Verwendung der Schulbücher im Unterricht und zu Hause abhängig. Es lässt sich also grob ein Soll- und ein Ist-Zustand der zu vermittelnden Inhalte feststellen.

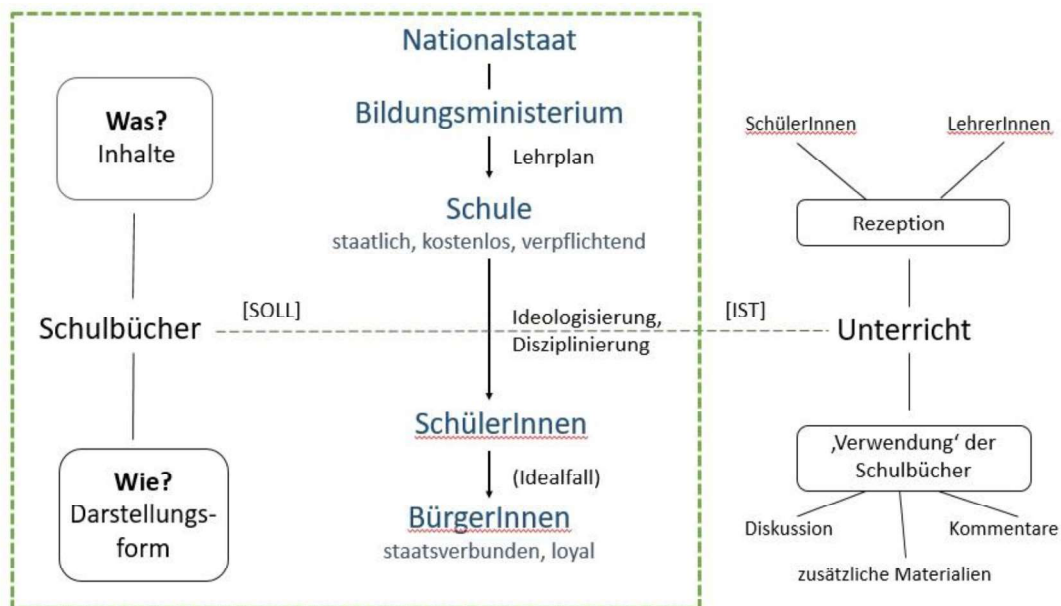


Abb. 1: Soll- und Ist-Zustand der durch Schulbücher vermittelten Inhalte.

Da sich die Schulbücher am staatlich vorgegebenen Lehrplan orientieren, können hier jene Inhalte abgelesen werden, die offenbar seitens des Staates an die SchülerInnen vermittelt werden sollen (= Soll-Zustand). Bei der tatsächlichen Verwendung der Schulbücher tritt hingegen der Ist-Zustand zutage: Beispielsweise können Passagen aus Schulbüchern von der Lehrperson und/oder den SchülerInnen ergänzend kommentiert oder diskutiert werden. Ebenso können Arbeitsaufgaben oder zusätzliches Lehrmaterial zur kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten führen. Diese Interaktionen sind laut Markom/Weinhäupl viel entscheidender als die bloßen Inhalte eines Buches:

[W]enn ein/e LehrerIn mit kritischem Bewusstsein unterrichtet, [kann] die ‚schlechteste‘ und unreflektierteste Stelle im Schulbuch für den Unterricht am interessantesten werden: Indem genau diese Inhalte gemeinsam analysiert werden, um das kritische Potential in den SchülerInnen zu wecken und auszubauen.¹¹⁴

Zudem kann es z.B. aufgrund von Missverständnissen auch in der individuellen Rezeption des/der LeserIn zu Divergenzen kommen. Dieser Ist-Zustand kann ausschließlich durch empirische Erhebungen, z.B. durch Interviews oder teilnehmende Beobachtung im Unterricht greifbar gemacht werden.

Diese Überlegungen zum methodisch bestimmten Geltungsbereich stimmen mit Weinbrenners typologischer Einteilung der Schulbuchforschung überein. Ihm zufolge sind drei verschiedene Arten voneinander abgrenzbar: Die prozessorientierte Schulbuchforschung, die sich mit dem ‚Leben‘ eines Schulbuchs von der Konzeptualisierung und Produktion bis zur Entsorgung beschäftigt; die produktorientierte Forschung, die sich für „[...] das Schulbuch als Unterrichtsmedium und als Mittel der visuellen Kommunikation [interessiert]“¹¹⁵ und den Fokus auf historische oder vergleichende Analysen des Inhalts legt;¹¹⁶ und schließlich die wirkungsorientierte Schulbuchforschung, die Reaktionen auf das Schulbuch während des Unterrichts untersucht.¹¹⁷

¹¹⁴ Markom/Weinhäupl 2007: 240.

¹¹⁵ Weinbrenner 1995: 22.

¹¹⁶ Vgl. Weinbrenner 1995: 22.

¹¹⁷ Vgl. Weinbrenner 1995: 22f.

4. Die Schulbücher an sich: allgemeine Informationen, Struktur und Kulturbegriff

In diesem Kapitel stehen allgemeine und erste analytische Informationen zu den Schulbüchern im Vordergrund. Diese betreffen sowohl die Rahmenbedingungen der Publikation als auch das Erscheinungsbild und die Strukturierung der Inhalte, die sich durchwegs an die Vorgaben des Lehrplans Lgr11 (→ 3.2.1) halten. Darüber hinaus werden starke Auffälligkeiten, beispielsweise in Hinblick auf sprachliche Besonderheiten und inhaltliche Schwerpunkte oder Auslassungen, näher in Betracht gezogen. Der Fokus wird auf den Aufbau, die Anordnung und das Ausmaß der Kapitel gelegt; ebenso werden charakteristische Merkmale der einzelnen Schulbücher berücksichtigt. Die Ergebnisse stammen zum größten Teil aus dem methodischen Arbeitsschritt der Grob- bzw. Strukturanalyse, welcher der Korpus anfänglich unterzogen wurden.

Alle hier analysierten Schulbücher sind klar strukturiert, enthalten ein vorangestelltes Inhaltsverzeichnis und schließen mit einem Register sowie einem Abbildungsverzeichnis. Wiederkehrende Elemente und Kategorien sind einleitende Titelseiten, Infoboxen, Arbeitsaufgaben und Zusammenfassungen am Ende der Kapitel. Dabei kommen in allen Büchern – in unterschiedlichen Ausformungen und Gewichtungen – farbliche Kennzeichnungen und bildliches Material zur Verwendung. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Verwendung einer Serifenschrift¹¹⁸ im Fließtext, während für sogenannte paratextliche Elemente – z.B. Überschriften, Bildunterschriften und zusätzlichen Infoboxen – zur visuellen Abgrenzung durchgehend eine serifenlose Schriftart gewählt wird. Zudem erfolgt des Öfteren eine thematische Anpassung an die erwartete LeserInnenschaft, die primär aus Kindern und Jugendlichen besteht, indem vermehrt auf Jugendkultur und Jugendorganisationen eingegangen wird.

4.1 Liber: *Samhälle Ämnesboken*

Samhälle Ämnesboken wurde von Ulla M. Andersson, Per Ewert und Uriel Hedengren verfasst und ist 2012 als Teil der *SO-Serien* bei Liber erschienen; mittlerweile ist das Jahrgangsstufenbuch für Gesellschaftskunde in der dritten Auflage erhältlich. Das Verlagshaus Liber wurde 1897 gegründet und ist auf die Publikation von Lehrmitteln sowie Kurs- und Managementliteratur spezialisiert.¹¹⁹

¹¹⁸ Serifen sind an Buchstaben angebrachte Querstriche. Bei der in diesem Text verwendeten Schriftart Times New Roman handelt es sich um eine Serifenschrift, während beispielsweise Arial eine serifenlose Schrift ist.

¹¹⁹ Vgl. Liber 2018: Om Liber. In: Offizielle Webseite des Verlags Liber. Online verfügbar: <https://www.liber.se/GlobalNavigation/Om-Liber/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

Die Einzelbücher der Jahrgangsstufen 7–9 werden in diesem 361 Seiten umfassenden Lehrbuch miteinander kombiniert, bilden aber in Hinblick auf ihre graphische Gestaltung eine Einheit. Konträr zu den restlichen analysierten Schulbüchern wird der Fließtext in *Samhälle Ämnesboken* nicht in Spalten gegliedert.¹²⁰

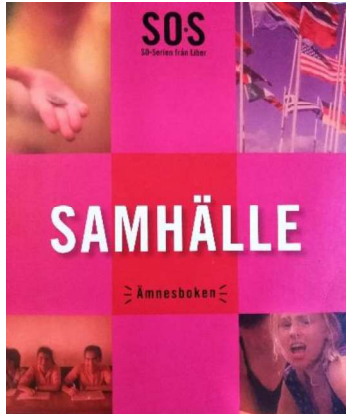


Abb. 2: Cover des Gesellschaftskundebuches *Samhälle Ämnesboken*.

Insgesamt beinhaltet das Buch 16 Kapitel, die im Durchschnitt 22 Seiten lang sind. Der Stoff der achten Jahrgangsstufe ist in sechs Kapitel unterteilt, während die Lehrinhalte der siebten und neunten Klasse mit fünf Kapiteln auskommen. In Bezug auf die Seitenverteilung lassen sich nur geringe Schwankungen feststellen – das längste Kapitel ist ‚Gesetz und Recht‘ (*Lag och rätt*) mit 34 Seiten.

Anhand der Titelseite des zweiten Kapitels ‚Bevölkerungsgruppen in Schweden‘ (*Folk i Sverige*) soll eine für dieses Schulbuch typische Einleitung dargestellt werden, die zugleich zum Hauptthema dieser wissenschaftlichen Arbeit – der Darstellung nationaler Identität(en) – passt und aus diesem Grund eine ausführlichere Beschreibung und Interpretation erfährt.



Abb. 3: Titelseite des Kapitels ‚Folk i Sverige‘ in *Samhälle Ämnesboken*.

¹²⁰ Ausnahmen bilden lediglich die Texte im Vertiefungsteil (*fördjupning*) und dem Aufgabenteil (*uppgifter*), die aber im engeren Sinne nicht zum Fließtext zählen.

Es handelt sich um eine Doppelseite, auf welcher die linke Seite primär durch zwei Fotos eingenommen wird, während sich auf der rechten Seite ein kurzer Einleitungstext wiederfindet. Beide Seiten werden durch einen blauen, waagrecht verlaufenden Streifen in der Mitte halbiert; auf der linken Seite steht in diesem Band in schwarzen Großbuchstaben der Titel des Kapitels (*Folk i Sverige*), welcher auf der gegenüberliegenden Seite in gelben Lettern wiederholt wird.

Auf der linken Seite befindet sich ober- und unterhalb der blauen Trennlinie je ein Foto, das die gesamte obere bzw. untere Seitenhälfte einnimmt.

Das obere Foto zeigt im Vordergrund drei männliche, Sportkleidung tragende Jugendliche in Rückansicht. Alle drei haben dunkelbraunes bis schwarzes Haar und zwei von ihnen zudem eine deutlich dunklere Hautfarbe als alle anderen in diesem Foto abgebildeten Personen. Die im Hintergrund erkennbare Umgebung deutet durch einen grünen Rasen, eine Publikumstribüne und weitere unscharf erkennbare Menschen darauf hin, dass sie sich während einer Veranstaltung als Zuschauer auf einem Sportplatz befinden. Die Jugendlichen blicken geradeaus auf eine an einer Stange fixierten schwedischen Flagge, die im Wind weht.¹²¹

Das zweite, auf der unteren Bildhälfte befindliche Foto zeigt vier weibliche Jugendliche, die mit gelb-grünen Fußballtrikots bekleidet dicht beieinander auf einem Rasen liegen. Sie blicken direkt in die Kamera und lachen dabei. Es wäre denkbar, dass das obere und das untere Foto am selben Schauplatz entstanden sind: Während die Mädchen als Team an einem Fußballturnier teilgenommen haben, befanden sich die drei Burschen eventuell als Zuschauer auf dem Sportplatz. Auch wenn die Trikots nicht in den schwedischen Nationalfarben gestaltet sind, wird durch den Kontext ‚Bevölkerung in Schweden‘ impliziert, dass es sich hierbei um schwedische Mädchen handelt. Diese Annahme wird stereotypisch unterstützt, indem alle vier Mädchen einen hellen Hauttyp und blondes bis dunkelblondes Haar haben.¹²²

Die zweite Seite, auf welcher der Einleitungstext verortet ist, ist (mit Ausnahme des blauen Streifens in der Mitte) gelb eingefärbt. Gelb und Blau – die Nationalfarben Schwedens – dominieren also das Gesamtbild.¹²³ Der Einleitungstext selbst handelt von der Diversität der schwedischen Bevölkerung, die insbesondere durch den hohen Anteil an

¹²¹ Vgl. Ulla M. Andersson / Per Ewert / Uriel Hedengren 2012: *Samhälle Ämneshösten*. (= SO-Serien). Stockholm: Liber, 18. In weiterer Folge als LIB abgekürzt.

¹²² Vgl. LIB, 18.

¹²³ Vgl. LIB, 19.

EinwanderInnen bedingt sei. Dieser Kontext weckt bei den RezipientInnen neue Assoziationen in Bezug auf die daneben abgedruckten Fotos. So werden die Jugendlichen im oberen Foto nun aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes als Immigranten wahrgenommen. Dadurch, dass sie sich von dem/der BetrachterIn abwenden, erkennt man ihr Gesicht nicht – sie verbleiben in ihrer Anonymität und wirken dabei ‚fremd‘ und unter Umständen sogar bedrohlich. Diese Bedrohlichkeit wird dadurch verstärkt, dass die drei jungen Männer isoliert im Vordergrund stehen und durch ihr dichtes Beisammenstehen eine Art ‚Front‘ bilden. Gegenteilig dazu verhalten sich die Assoziationen mit dem unteren Foto, das als implizites Kontrastmittel verwendet wird: Die jungen Frauen vermitteln durch ihre heiteren Gesichtsausdrücke eine positive Stimmung, wodurch das obige Foto einen noch negativeren Eindruck erweckt.

Es würde zu einer wesentlichen Verbesserung beitragen, wenn die als MigrantInnen markierten Personen nicht ‚gesichtslos‘ bleiben, sondern – ebenso wie bei den scheinbar schwedischen Mädchen darunter – ein Foto mit Frontalansicht verwendet werden würde. Zudem wäre eine Auflösung der strengen Segregation sowohl in Hinblick auf die Hautfarbe als auch in Hinblick auf das (angenommene) Geschlecht, wünschenswert.

Samhälle Ämnesboken weist im Vergleich zu den anderen Schulbüchern ein erhöhtes Maß an Illustrationen auf, die von den beiden ZeichnerInnen Monika Hellström und Thomas Karlsson angefertigt wurden. Zudem ist die Dichte an Abbildungen generell sehr hoch, da sich auf fast jeder Seite mindestens ein Foto, eine Illustration oder eine andere graphische Darstellung wiederfindet; diese Abbildungen wurden von einem eigenen Bildredakteur, Mikael Myrnerts, ausgewählt und angeordnet.

Sämtliche Kapitel schließen mit einer kurzen, stichpunktartigen Zusammenfassung und einer Seite mit Arbeitsaufgaben. Diese Übungen sind in drei Abschnitte mit unterschiedlichem Fokus unterteilt. Im Fall des ersten Kapitels ‚Schweden damals und heute‘ (*Sverige förr och nu*) handelt es sich um 18 Übungen bestehend aus zehn Textverständnisfragen, sechs weiterführenden textbasierten Aufgaben und zwei ausführlicheren Diskussions-, Reflexions- und Recherche-Aufgaben.¹²⁴ Anspruchsvollere Aufgaben sind mit einem roten Sternchen gekennzeichnet. Teilweise kommen auch innerhalb der Kapitel (beispielsweise nach Abschluss eines Unterkapitels) Frageblöcke zum Einsatz.

Ein herausragendes Charakteristikum dieses Schulbuches liegt darin, dass die wiedergegebenen Fakten einer Überprüfung (*faktagranskning*) durch ausgewählte

¹²⁴ Vgl. LIB, 17.

ExpertInnen unterzogen wurden. Insgesamt werden 22 ExpertInnen namentlich angeführt und sowohl ihre spezifische Qualifikation als auch das jeweils geprüfte Kapitel angegeben. Weiters lässt sich der Danksagung entnehmen, dass das Buch vorab in einer Klasse der Södra Ängbyskolan (Stockholm) ausgetestet wurde. An der Redaktion des Kapitels über die Bevölkerungsgruppen Schwedens (*Folk i Sverige*) waren beispielsweise vier ExpertInnen beteiligt: Johan Norman vom schwedischen Amt für Migration (*Migrationsverket*), Åsa Nordin vom Lehrstuhl für Samische Studien der Universität Umeå, der Autor und Radio-/TV-Produzent Bo Hazel und Elisabet Abiri, die im Bereich der Flüchtlingspolitik forscht. Zusätzlich wirkten auch VertreterInnen des nationalen Verbandes der Roma (*Romernas riksförbund*) mit, deren Namen jedoch nicht genannt werden.¹²⁵

Durch eine derartige Kontrolle auf Aktualität und Richtigkeit kann vermieden werden, dass fachlich überholtes Wissen oder problematische Begriffe und Theorien unbeachtet reproduziert und an die LeserInnen vermittelt werden. (siehe → 4.5 für ein Gegenbeispiel) Aus diesem Grund wäre es wünschenswert, wenn alle Schulbücher vor ihrer Nutzung im Unterricht einem solchen ‚Faktencheck‘ unterzogen werden würden.

4.2 Sanoma Utbildning: *Prio Samhälle Stadiebok*.

Prio Samhälle Stadiebok wurde von Lars-Erik Bjessmo, David Isaksson und Lars Nohagen verfasst¹²⁶ und ist 2014 in der Reihe *Prio* – einem Lehrmittelpaket für Geographie, Geschichte, Religion und Gesellschaftskunde der Grundschul-Oberstufe (*högstadiet*) – bei Sanoma Utbildning erschienen.

Sanoma Utbildning besteht seit 1993 als Zweigstelle des finnischen Medienkonzerns Sanoma¹²⁷ und produziert seither sowohl physische als auch digitale Lehrmittel für verschiedenste Fächer von der Vorschule bis zur Universität. Alle bei diesem Verlag angestellten SchulbuchautorInnen sind selbst als LehrerInnen tätig.¹²⁸

¹²⁵ Vgl. LIB, 361.

¹²⁶ Somit ist das Gesellschaftskundebuch von Sanoma Utbildning das einzige, welches von einem rein männlichen Autorenteam verfasst wurde.

¹²⁷ Vgl. Sanoma Utbildning 2018a: Om oss. In: Offizielle Webseite des Verlags Sanoma Utbildning. Online verfügbar: <https://www.sanomautbildning.se/Om-oss/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

¹²⁸ Vgl. Sanoma Utbildning 2018b: Om Sanoma Utbildning. In: Offizielle Webseite des Verlags Sanoma Utbildning. Online verfügbar: <https://www.sanomautbildning.se/Om-oss/Om-Sanoma-Utbildning/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

Das Jahrgangsstufenbuch für Gesellschaftskunde umfasst 563 Seiten und ist in 18 Kapitel zu durchschnittlich je 30 Seiten gegliedert, wobei jeder Klassenstufe sechs Kapitel zukommen. Die Kapitel ‚So wird Schweden regiert‘ (*Så styrs Sverige*) und ‚Wirtschaft und globale Entwicklung‘ (*Ekonomi och global utveckling*) nehmen mit je 42 Seiten am meisten Platz ein. Jedes Kapitel beginnt mit einer Titelseite, wobei es sich dabei sowohl um eine Einzel- als auch um eine Doppelseite handeln kann.

Exemplarisch widmen wir uns in den folgenden Absätzen der Titelseite zu ‚Sozialwirtschaft‘¹²⁹ (*Samhällets ekonomi*):

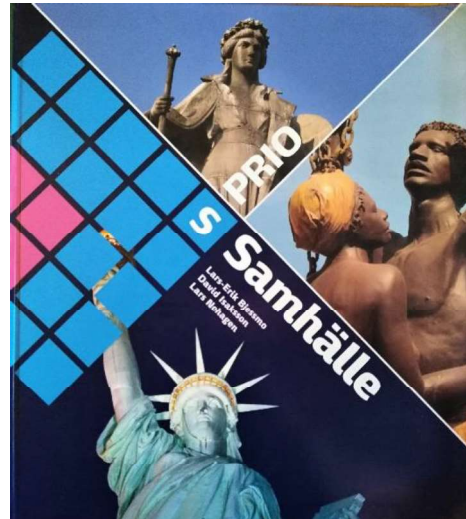


Abb. 4: Cover des Gesellschaftskun-
debuchs *Prio Samhälle Stadiebok*.



Abb. 5: Titelseite des Kapitels
'Samhällets ekonomi' in
Prio Samhälle Stadiebok.

Auf einer Einzelseite nimmt zentral das Foto eines grünen Einkaufskorbes aus Plastik seinen Platz ein. Dieser ist nicht nur mit verschiedenen Lebensmitteln befüllt, sondern enthält auch je eine verkleinerte Version eines öffentlichen Busses, eines roten PKWs,

¹²⁹ Wörtlich: ‚Die Wirtschaft der Gesellschaft‘.

eines Mehrparteienhauses und eines Stethoskops. Diagonal darüber steht in weißer Farbe die Überschrift des Kapitels *Samhällets ekonomi* geschrieben. Im linken unteren Viertel der Seite, befindet sich ein blau eingefärbtes Quadrat, in welchem mit weißer Schrift drei thematische Leitfragen geschrieben stehen: „Hur fattas viktiga beslut i samhällsekonomi? Vad betyder det att ‘marknaden styr’? Varför svänger ekonomin i konjunkturer?“¹³⁰ (dt. Wie werden in der Sozialwirtschaft wichtige Beschlüsse gefasst? Was bedeutet es, dass ‚der Markt lenkt‘? Warum schwankt die Wirtschaft in Konjunkturen?). Im oberen linken Eck findet sich das Logo der Reihe *Prio* in den Farben Blau und Pink, welches jedoch an der Oberkante abgeschnitten ist.

Die Abbildung des ungewöhnlich befüllten Einkaufskorbs deutet an, dass ein Einkauf in einem Supermarkt und wirtschaftliches Handeln auf einer übergeordneten gesellschaftlichen Ebene nach dem selben Prinzip funktionieren. So wird durch die staatlichen Steuereinnahmen das öffentliche Verkehrsnetz (Busse, PKWs), die medizinische Infrastruktur (Stethoskop) und sozialer Wohnbau (Mehrparteienhaus) finanziert und ausgebaut. Die beigegefügtten Fragen lassen Schlüsse auf die Inhalte des Kapitels zu – es wird erwartet, dass es darum geht, wer in der Gesellschaft über finanzielle Investitionen entscheidet und erläutert wird, welche Antriebskräfte und Mechanismen hinter der Marktwirtschaft stehen. Die textliche und bildliche Ebene interagieren in diesem Fall also stimmig miteinander und bereiten die RezipientInnen auf das anschließende Kapitel vor.

Der Einstieg in den Fließtext eines Kapitels erfolgt in *Prio Samhälle Stadiebok* meist mit einem Beispiel, welches den SchülerInnen möglicherweise aus ihrem Alltag bekannt ist. In Anknüpfung an das vorangegangene Beispiel, soll dieser Effekt anhand der Einführung in das Kapitel ‚Sozialwirtschaft‘ (*Samhällets ekonomi*) veranschaulicht werden:

Månadspengen är slut, just de jeans du vill köpa är antingen slut, eller så kostar de mycket mer än andra modeller som du inte alls gillar lika mycket! Kanske tänker du: ‘Typiskt! Varför är pengarna alltid slut när de behövs som mest? Och varför handlar nästan allt vi gör om pengar?’¹³¹

Das Taschengeld ist aufgebraucht, genau die Jeans, die du kaufen wolltest sind entweder ausverkauft oder kosten viel mehr als andere Modelle, die dir nicht mal ansatzweise so gut gefallen! Vielleicht denkst du dir: ‚Typisch! Warum hat man immer dann kein Geld mehr übrig, wenn man es am dringendsten benötigt? Und warum dreht sich bei uns alles immer ums Geld?‘

¹³⁰ Lars-Erik Bjessmo / David Isaksson / Lars Nohagen 2014: *Prio Samhälle Stadiebok*. Stockholm: Sanoma Utbildning, 254. In weiterer Folge als SAN abgekürzt.

¹³¹ SAN, 255.

Das Beispiel zeichnet sich durch die Nähe zur Lebensrealität des erwarteten jugendlichen Zielpublikums aus. Auf diese Weise wird das Identifikationspotential gesteigert und das Interesse der jungen LeserInnen geweckt. Darüber hinaus wird den SchülerInnen der Eindruck vermittelt, dass es sich um ein Thema handelt, das sie persönlich betrifft; dadurch erscheint ihnen eine nähere Auseinandersetzung womöglich sinnvoller, weil die Möglichkeit besteht, dass sie vom neugewonnenen Wissen im Alltag profitieren.

Neben den klassischen Infoboxen bilden *Samhälle Reportage* (SR) und *Samhälle Grafik* (SG) strukturierende Kategorien.

Bei SR handelt es sich der Bezeichnung entsprechend um zeitungsentwicklungsähnliche Berichte, die meist im Stil einer Reportage geschrieben sind. Einer dieser Abschnitte befasst sich beispielsweise mit dem starken wirtschaftlichen Einfluss Schwedens auf den Industriesektor der brasilianischen Großstadt São Paulo (*São Paulo – Sveriges största industristad?*).¹³² Weiters sind oft Interviewausschnitte aus Befragungen von Kindern und Jugendlichen enthalten, die sich um eine konkrete Frage drehen, z.B. „Vad vet du om Sverige?“¹³³ (dt. Was weißt du über Schweden?). Vereinzelt werden auch Interviews mit ExpertInnen abgedruckt; so wird im Rahmen des Kapitels ‚Weltpolitik‘ (*Världspolitik*) beispielsweise Eva Zetterberg interviewt, die zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Schulbuches als schwedische Botschafterin in Chile tätig war.¹³⁴ Fraglich ist, warum keine Artikel verwendet werden, die tatsächlich in Zeitungen oder Zeitschriften erschienen sind. Diese würden sich perfekt als Ausgangsmaterial für das Üben von Quellenkritik eignen. Eigens für das Schulbuch verfasste Artikel unterliegen hingegen automatisch einer Autorität und scheinbaren Objektivität, die dem Medium Schulbuch innewohnt.

In SG werden die besprochenen Lehrinhalte in Form von Illustrationen, Infographiken und Statistiken von den Graphikdesignern Robert Attila Toth und Lars Öhman visuell aufbereitet. Dadurch werden die teils komplexen Inhalte nochmals vereinfacht dargestellt, wodurch sie an Verständlichkeit und Einprägsamkeit gewinnen.

Die einzelnen Kapitel werden durch einen gemischten Aufgabenblock und eine kurze Zusammenfassung (*Samhälle Kortfattat*) abgerundet, in welcher auch die zuvor abgebildeten Grafiken aus SG nochmals wiederholt werden.

Prio Samhälle Stadiebok weist außerdem eine sprachliche Besonderheit auf, die im Vergleich mit den anderen Schulbüchern hervorsteht. Es handelt sich um eine Häufung von

¹³² Vgl. SAN, 268f.

¹³³ SAN, 24.

¹³⁴ Vgl. SAN, 446.

Formulierungen, in denen ein nationales Zusammengehörigkeitsdenken zur Geltung kommt. Diesem wird durch die häufige Verwendung der Pronomen ‚wir‘ (*vi*), ‚uns‘ (*oss*) und ‚unser‘ (*vår*) in Kombination mit der Nennung Schwedens oder der SchwedInnen Ausdruck verliehen.

Zur Veranschaulichung folgt eine Feinanalyse folgender Textstelle aus dem Unterkapitel ‚Wissenswertes über Schweden‘ (*Värt att veta om Sverige*): „Det är nog inte så många som känner till Sverige och hur vi lever här. Men hur mycket vet vi svenskar egentligen om livet i vårt eget land?”¹³⁵ (dt. Es gibt wohl nicht so viele, die Schweden kennen und wissen, wie wir hier leben. Aber wie viel wissen wir SchwedInnen eigentlich über das Leben in unserem eigenen Land?) Die Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ impliziert im ersten Satz eine Gemeinschaft derjenigen Menschen, die im zuvor erwähnten Schweden leben. Es wird sogar präzisiert, wo diese Zusammengehörigkeit herührt: die Lebensweise ist der ausschlaggebende Faktor. Es handelt sich dabei um eine relativ offensichtliche Homogenisierung, da kaum behauptet werden kann, dass alle in Schweden ansässigen Personen eine einheitliche Lebensweise (oder auch: Kultur → siehe 4.5) pflegen würden. Durch die lokale Angabe ‚hier‘ (*här*) wird eine territoriale Bindung konstruiert: ‚Wir‘ (*vi*) leben also ‚hier‘ (*här*) im Land ‚Schweden‘ (*Sverige*), dessen Territorium bekanntermaßen durch staatliche Grenzen vorgegeben wird. Außerdem wird davon ausgegangen, dass die erwartete LeserInnenschaft ein Teil dieser nationalen Gemeinschaft ist. Wenn man sich nun dem zweiten Satz zuwendet, werden diese Annahmen bestätigt: ‚Wir SchwedInnen‘ (*vi svenskar*) stehen im Zentrum des Geschehens. Durch die explizite Formulierung werden jedoch alle LeserInnen, die keine schwedischen StaatsbürgerInnen sind, ausgeschlossen. Zu diesen gehören etwa Flüchtlinge oder MigrantInnen. ‚In unserem eigenen Land‘ (*i vårt eget land*) birgt schließlich einen ‚natürlichen‘ Besitzanspruch auf ein bestimmtes Gebiet.

Obwohl derartige Formulierungen in allen vier Schulbüchern gefunden werden können, wurde diese sprachliche Ausprägung aufgrund ihrer erhöhten Frequenz nur in *Prio Samhälle Stadiebok* als charakteristisch wahrgenommen. Die sprachliche Betonung der nationalen Gemeinschaft führt eine Verstärkung der Konstruktion ‚der Anderen‘ mit sich, die in diesem Fall alle ‚Nicht-SchwedInnen‘ betrifft.

¹³⁵ SAN, 23.

4.3 Natur&Kultur: *Samhälle i dag 7–9*.

Samhälle i dag 7–9 wurde von Karin Wergel und Kaj Hildingson verfasst und ist 2011 als Teil der Reihe *SOL 4000* bei Natur&Kultur erschienen. In den 1960ern verlagerte der 1922 gegründete Verlag seinen Schwerpunkt auf Fachliteratur und zeigte verstärkten Einsatz bei der Entwicklung von Schulbüchern bzw. Lehrmitteln im Allgemeinen.¹³⁶

Das Jahrgangsstufenbuch umfasst insgesamt 435 Seiten. Zwischen den Einzelbüchern der Klassen 7–9 besteht dank der Einbindung schwarzer, verstärkter Seiten eine klare visuelle und haptische Trennung. Es handelt sich also um eine tatsächliche Aneinanderreihung der Einzelbücher, in der diese

auch je ihr eigenes Impressum, Inhaltsverzeichnis, Register, Abbildungsverzeichnis sowie ihre buchspezifischen Worterklärungen behalten. Interessanterweise besteht dennoch eine durchgehende Paginierung. Ebenso befindet sich am Ende ein zusätzliches, akkumuliertes Register für alle drei Schulbücher.¹³⁷ In Hinblick auf die Gestaltung fallen insbesondere die hellrot eingefärbten Überschriften ins Auge. Wie beim zuvor präsentierten Schulbuch von Liber ist der Bildanteil sehr hoch, wobei hier eher fotografische als illustrative Abbildungen sowie mehr Statistiken zur Verwendung kommen.

Das Jahrgangsstufenbuch umfasst insgesamt 19 Kapitel mit einer durchschnittlichen Länge von 22 Seiten. Es ist auffällig, dass das Buch der neunten Klasse in acht Kapitel unterteilt ist, die im Schnitt etwas kürzer ausfallen, während die Bücher der siebten und neunten Jahrgangsstufen lediglich fünf bzw. sechs Kapitel beinhalten. Die längsten Kapitel sind mit einem Ausmaß von je 30 Seiten ‚Mobbing und andere Straftaten‘ (*Mobbning och andra brott*), ‚Massen an Medien‘ (*Massor av medier*) und ‚Wohlfahrt – öffentliche Gesundheit und Sozialhilfe‘ (*Välfärd – folkhälsa och social service*).



Abb. 6: Cover des Gesellschaftskundebuchs *Samhälle i dag 7–9*.

¹³⁶ Vgl. Natur&Kultur 2018: Historia. In: Offizielle Webseite des Verlags Natur&Kultur: <https://www.nok.se/om-natur-kultur/stiftelsen-natur-kultur/var-historia/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

¹³⁷ Vgl. Karin Wergel / Kaj Hildingson 2011: *Samhälle i dag 7–9*. (= *SOL 4000*). Stockholm: Natur&Kultur, 429–435. In weiterer Folge als NK abgekürzt.

Die einzelnen Kapitel werden auch in diesem Buch durch eine Titelseite eingeleitet. Es erfolgt eine kurze Beschreibung der Einleitung des ersten Kapitels ‚Kultur gibt es überall‘ (*Kultur finns överallt*).



Abb.7: Einleitende Doppelseite zum Kapitel ‚Kultur finns överallt‘ in *Samhälle i dag* 7–9.

Es handelt sich dabei um eine Doppelseite von der in etwa drei Viertel der gesamten Fläche von einem Foto eingenommen werden. Dabei wird die linke Seite komplett durch das Foto ausgefüllt und in etwa die Hälfte der rechten Seite.

Das Foto zeigt zwei weibliche Jugendliche, die eng beieinander auf einem roten Sofa zu liegen scheinen. Die junge Frau auf der linken Seite hat langes gelocktes, blondes Haar und pustet Seifenblasen in Richtung der Kamera. Die Frau auf der rechten Seite hat lange, dunkle Haare und baut direkten Blickkontakt zur Kamera auf. Im Vordergrund des Bildes sind mehrere bunt schimmernde, unscharfe Seifenblasen erkennbar. Das Foto wird zudem teilweise durch vier gräuliche Ellipsen überdeckt, in denen in schwarzer Schrift folgende Gedanken zu Kultur niedergeschrieben sind: „Du är en del av flera kulturer:“¹³⁸ (dt. Du bist ein Teil mehrerer Kulturen) – „svensk, kurdisk, grekisk...“¹³⁹ (dt. schwedisch, kurdisch, griechisch) – „pop, emo, hiphop...“¹⁴⁰ (dt. Pop, Emo, Hip-Hop) –

¹³⁸ NK, 4.

¹³⁹ NK, 4.

¹⁴⁰ NK, 4.

„kompisgänget, fotbollslaget, Facebook...“¹⁴¹ (dt. der Freundeskreis, die Fußballmannschaft, Facebook...). Außerdem ist der Titel des Kapitels in weißer und größtmäßig hervorgehobener Schrift in der linken Hälfte des Fotos verzeichnet.

Auf der zweiten Seite bleibt noch Platz für eine Textspalte mit einer Begriffsdefinition und einleitenden Gedanken zum Thema Kultur. Zudem findet sich oberhalb des Fließtextes ein runder Fotoausschnitt, der mehrere Personen beim Tanz um eine Mittsomerstange (*midsommarstång*) zeigt. Ungefähr in der Mitte der Seite ist am rechten Rand ein runder Ausschnitt mit einem Foto von einem mit Maki und Sushi befüllten Teller zu sehen. Unterhalb des Textes sieht man schließlich eine Schlagzeug spielende Frau und im Vordergrund den unteren Teil eines E-Basses mit einer Hand, die darauf zu spielen scheint.

Durch das Zusammenwirken von Text und Bild wird insgesamt verstärkt auf die Vielfalt an Bedeutungen hingewiesen, die sich hinter dem Wort ‚Kultur‘ verbergen. Einerseits kann es sich wie im Falle der Mittsommerfeier um ein nationales Kulturspezifikum handeln. Durch die Nennung kurdischer Kultur wird zusätzlich darauf hingewiesen, dass auch Ethnien kulturell different sind. Andererseits wird angedeutet, dass es verschiedene Esskulturen gibt und auch die Begeisterung für unterschiedliche Musikrichtungen zur Bildung kultureller Gruppen beitragen kann.

Eine Besonderheit stellt in *Samhälle i dag* 7–9 die Kategorie ‚Dilemma‘ dar, in welcher Figuren vor schwierige soziale Entscheidungen gestellt werden. Eines dieser Gedankenspiele betrifft Anna, die als Chefin der Bibliothek in Malmö vorgestellt wird. Als sie gemeinsam mit ihrem männlichen Kollegen ein Treffen organisiert, zu dem „[...] män och kvinnor från olika länder som bor i området [...]“¹⁴² (dt. [...] Männer und Frauen aus unterschiedlichen Ländern, die in der Gegend wohnen [...]) eingeladen wurden, stellt sie fest, dass einige der männlichen Gäste zwar ihren Kollegen grüßen, ihre ausgestreckte Hand jedoch ignorieren. Diese Situation löst folgende Reaktion aus:

Anna är van vid att mötas med respekt och blir arg.

‘Vi är ju i Sverige och här hälsar vi genom att ta i hand. Det gäller alla.’, tänker hon ilsket. Men hon inser också att i de här männens kultur behandlar man kvinnor anorlunda, man tar till exempel inte kvinnor i hand och kvinnorna vill inte ta männen i hand.¹⁴³

Anna ist es gewohnt mit Respekt begegnet zu werden und wird wütend.

¹⁴¹ NK, 5.

¹⁴² NK, 12.

¹⁴³ NK, 12.

„Wir sind doch in Schweden und hier begrüßen wir uns mit einem Händedruck. Das gilt für alle.“, denkt sie zornig. Aber sie sieht auch ein, dass man Frauen in der Kultur dieser Männer anders behandelt, man gibt Frauen zum Beispiel nicht die Hand und die Frauen wollen auch Männern nicht die Hand geben.

Die Aussage, dass Anna für gewöhnlich mit Respekt behandelt wird, impliziert, dass es sich beim Verhalten der Männer um eine Respektlosigkeit handelt. Gleichzeitig wird die „Andersheit“ ihrer Kultur als Erklärung für dieses im schwedischen Kontext abweichende Verhalten angegeben. Die „fremde“ Kultur wird dadurch negativ konnotiert.

Die SchülerInnen werden mit Sicherheit kaum Probleme haben, Antworten auf die anschließenden Fragen: „Vad tycker du? Vems normer gäller? Vad ska Anna göra?“¹⁴⁴ (dt. Was meinst du? Wessen Normen gelten? Was soll Anna tun?) zu finden – ob diese jedoch der Intention der AutorInnen entsprechen ist eine andere Frage. Die Aufgabenstellung lässt durch die zuvor gegebene negative Assoziation der „fremden“ Kultur in jedem Fall gefährlich viel Raum für kulturalistische und/oder rassistische Erklärungsansätze. Diese Fragen sollten deshalb am besten gemeinsam im Unterricht diskutiert werden, um den gewünschten Lerneffekt zu erzielen.

Zum Teil kommen persönliche Beispiele zum Einsatz, die über das gesamte Kapitel beibehalten werden. Im Kapitel „Wirtschaft, Markt und Gesellschaft“ (*Ekonomi, marknaden och samhället*) wird beispielsweise die Figur Oscar eingeführt. Bei Oscar handelt es sich um einen Mann, der Ende des 19. Jahrhunderts lebte und sich in den 1880er Jahren dazu entschloss, in einen neuen Spaten zu investieren. Auf dem Markt machten ihm verschiedene VerkäuferInnen Angebote, er handelte den Preis eines teureren Spatens herunter und kaufte diesen schließlich.¹⁴⁵ Einige Seiten später wird diese Szene im Kontext von „Angebot und Nachfrage“ (*Utbud och efterfrågan*) wieder aufgegriffen, indem darauf hingewiesen wird, dass das Grundprinzip der Marktwirtschaft bis heute dasselbe ist:

När Oscar skulle köpa sin nya spade, berodde priset på hur många spadar det fanns till salu och vad kunderna var redo att betala för dem. Det är ett system som kallas *utbud och efterfrågan* eller *tillgång och efterfrågan* och som fungerar också i dag.¹⁴⁶ [Hervorhebungen im Original]

Als Oscar seinen neuen Spaten kaufen wollte, hing der Preis davon ab, wie viele Spaten zum Verkauf standen und wieviel die KundInnen dafür zu zahlen bereit waren. Das ist ein System, das sich *Angebot und Nachfrage* oder *Verfügbarkeit und Nachfrage* nennt und auch heute noch funktioniert.

¹⁴⁴ NK, 12.

¹⁴⁵ Vgl. NK, 278.

¹⁴⁶ NK, 283.

Am Ende jedes Kapitels befinden sich größere Fragenpakete, innerhalb des Kapitels finden sich jedoch auch kürzere Frageblöcke mit in etwa fünf Fragen zum vorangegangenen Abschnitt.

Wie beim Schulbuch von Liber wurde eine fachliche Überprüfung durchgeführt – allerdings nur bei einem Kapitel, nämlich ‚Kultur gibt es überall‘ (*Kultur finns överallt*). Dieses Kapitel wurde – wie dem Impressum zu entnehmen ist – von Nils Hammarén überprüft, der an der Universität Göteborg im Bereich Soziale Arbeit lehrt und forscht.

Während der Analyse des Schulbuchs hat sich in Hinblick auf Gender und Sexualität bemerkbar gemacht, dass die AutorInnen offenbar gezielt darauf geachtet haben, die weiterhin bestehende Unterordnung von Frauen in einem patriarchalisch strukturierten Gesellschaftssystem zu betonen und heteronormative Formulierungen zu vermeiden. So wird beispielsweise erklärt, dass Frauen aufgrund „[...] den manliga ‚kulturen‘ i politiken [...]“¹⁴⁷ (dt. [...] der männlichen ‚Kultur‘ in der Politik [...]) und einer Mehrfachbelastung im Haushalt und der Kindererziehung seltener politische Ämter ergreifen, obwohl ihr Interesse an dieser Tätigkeit ähnlich stark ausgeprägt ist.

Das Umgehen der Heteronorm wird insbesondere dann deutlich, wenn von einzelnen Elternteilen die Rede ist und nicht vereinfacht von ‚Mama‘ oder ‚Papa‘ gesprochen wird: „Om ett barn bor hos den ena föräldern efter skilsmässan, ska den andra föräldern betala underhåll.“¹⁴⁸ (dt. Wenn ein Kind nach der Scheidung bei dem einen Elternteil lebt, soll der andere Elternteil Unterhalt bezahlen.) Durch diese inklusive Formulierung fühlen sich auch Kinder repräsentiert, deren Eltern nicht in einer heterosexuellen PartnerInnenenschaft leben. In anderen Fällen kann eine geschlechtsneutrale Formulierung bewirken, dass sich Kinder, die nur noch einen Elternteil haben oder die in Alleinerziehung aufwachsen, nicht ausgeschlossen fühlen.

¹⁴⁷ NK, 199.

¹⁴⁸ NK, 114.

4.4 Glerups Utbildning: *Utkik Samhällskunskap 7–9*.

Utkik Samhällskunskap 7–9 wurde von Monika Linder, Anna Holmlin Nilsson, Christina Friborg und Henrik Isacson verfasst und ist 2014 bei Glerups Utbildning erschienen.

Das Verlagshaus Glerups wurde ursprünglich 1826 in Lund gegründet und war bereits zu diesem Zeitpunkt neben Theologie und Sprachwissenschaft auf die Verlegung von Schulbüchern ausgerichtet. In den 1970er Jahren wurde Glerups von Liber aufgekauft, seit 1990 ist der ursprüngliche Name jedoch in Glerups Utbildning wieder im Gebrauch. Glerups Utbildning ist auf Lehrmaterialien spezialisiert und hat seinen Sitz in Malmö.¹⁴⁹



Abb. 8: Cover des Gesellschaftskundebuches *Utkik Samhällskunskap 7–9*.

Das Vorwort, in welchem sich die AutorInnen persönlich an die SchülerInnen und LehrerInnen wenden, fällt als erste Besonderheit ins Auge. In Kombination mit Portraitfotos und je einer beruflichen Kurzbiographie, die auf der Rückseite des Buchumschlages zu finden sind, erfolgt eine Entanonymisierung der AutorInnen. Dadurch werden diese zum einen nahbarer, zum anderen wird ihnen durch die Details zu ihrem beruflichen Hintergrund dezidiert ein ExpertInnenstatus verliehen. Dies ist bei den zuvor beschriebenen Schulbüchern der Verlagshäuser Liber, Natur&Kultur und Sanoma Utbildning nicht derart explizit der Fall.

Im Vorwort erklären die AutorInnen, dass sie aufgrund ihrer eigenen, jahrelangen Tätigkeit als LehrerInnen ein Buch schaffen wollten, das sie selbst gerne im Unterricht verwenden würden. Das Buch ist dementsprechend konkret auf die Anwendung im Unterricht ausgelegt und spricht insbesondere LehrerInnen an. Daraus lässt sich auch die strukturelle Abweichung erklären, durch welche *Utkik Samhällskunskap 7–9* besonders hervorsteicht. Konträr zu den anderen aktuell verwendeten Gesellschaftkunde-Lehrbüchern erfolgt eine Einteilung des Inhalts in fünf größere Themenblöcke, welche exakt den im Kursplan vorgegebenen Teilbereichen entsprechen (→ 3.2.1); sogar die Titel wurden

¹⁴⁹ Vgl. Glerups 2018: Glerups historia. In: Offizielle Webseite des Verlags Glerups: <https://www.glerups.se/om-glerups> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

ohne Änderung übernommen.¹⁵⁰

Die Themenblöcke werden wiederum durch Kapitel gegliedert. Die Anzahl der enthaltenen Kapitel variiert dabei zwischen ein bis drei Kapiteln. Insgesamt finden sich in diesem 267 Seiten umfassenden Schulbuch zehn Kapitel, die durchschnittlich 24 Seiten lang sind. Ein unübersehbarer Fokus liegt auf dem fünften Themenblock ‚Beschlussfassung und politische Ideen‘ (*Beslutfattande och politiska idéer*). Dieser umfasst als einziger Themenblock drei Kapitel und nimmt mit 88 Seiten in etwa ein Drittel des gesamten Buches in Anspruch.

Am Anfang jedes Themenblocks steht eine Doppelseite, auf welcher in das Thema eingeführt, übergreifende Fragen (*övergripande frågor*) gestellt werden und ein Überblick über die enthaltenen Kapitel erfolgt. Zu diesem Zwecke wird ein ausgewähltes Zitat vorangestellt, auf das im Fließtext näher eingegangen wird. Im Vergleich zu den anderen drei Schulbüchern sind die Titelseiten in *Utkik Samhällskunskap 7–9* bedeutend textlastiger, weswegen hier auch keine detaillierte Beschreibung der visuellen Aspekte erfolgt.



Abb. 9: Einleitende Doppelseite zum Themenblock ‚Samhällsresurser och fördelning‘ in *Utkik Samhällskunskap 7–9*.

Beispielsweise wird für den Themenblock ‚Gesellschaftsressourcen und Verteilung‘ (*Samhällsresurser och fördelning*) folgendes Zitat des ehemaligen UN-Generalsekretärs Kofi Annan verwendet: „Det har sagts att argumentera mot globaliseringen är som att

¹⁵⁰ Vgl. Monika Linder / Anna Nilsson Holmlin / Christina Friborg / Henrik Isacson 2014: *Utkik Samhällskunskap 7–9*. Malmö: Gleerups Utbildning, 3. In Folge als GLE abgekürzt.

argumentera mot gravitationen.”¹⁵¹ (dt. Man sagt, gegen die Globalisierung zu argumentieren ist, wie gegen die Schwerkraft zu argumentieren.) Im Anschluss wird die Unwiderprüflichkeit der verstärkten globalen Verflechtungen thematisiert und auf die Auswirkungen auf die Wirtschaft sowie Arbeit und Ausbildung auf lokaler Ebene verwiesen, auf die in den darauffolgenden Kapiteln der Fokus gerichtet wird.

Die einzelnen Kapitel werden je mit einem themenspezifischen Fallbeispiel erzählerisch eingeleitet, das für die SchülerInnen einen Alltagsbezug herstellen und gleichzeitig einen Überblick über die Vielfalt und Reichweite des Themas geben soll.¹⁵² Zur Veranschaulichung wird die Erzählung ‚Sandras schwerer Beschluss‘ (*Sandras svåra beslut*) kurz dargestellt, welche als Einleitung zum ersten Kapitel ‚Schwedens Bevölkerung und Wohlfahrt‘ (*Sveriges befolkning och välfärd*) fungiert.

Die 19-jährige Protagonistin Sandra Toivonen arbeitet nach erfolgreichem Gymnasialabschluss übergangsmäßig an einer Tankstelle in ihrem Heimatdorf, das im ländlichen Västerbotten im Norden Schwedens liegt. Eigentlich wäre sie lieber in der Filmbranche tätig, insbesondere die Produktion von Werbe- und Informationsfilmen interessiert sie. In der Schule lag ihr fachlicher Schwerpunkt auf Medien und Kommunikation, weswegen sie zudem gute Qualifikationen vorweisen kann. Sie bewirbt sich – heimlich und eher im Scherz – auf eine Stelle als Werbefilmassistentin in Stockholm, wird zum Bewerbungsgespräch eingeladen und erhält letzten Endes eine Zusage. Zur selben Zeit erfährt sie, dass die Tankstelle, bei der sie momentan angestellt ist, mit Ende des Jahres schließen muss; ebenso unterbreitet ihr Freund Marcus (der aufgrund seines Berufes regional gebunden ist) ihr den Vorschlag, dass sie zu ihm ziehen könnte. Sandra steht nun vor dem Dilemma, dass sie sich zwischen ihrer Karriere in der Großstadt und einer gemeinsamen Zukunft mit Marcus in Västerbotten entscheiden muss. Die Geschichte endet damit, dass Sandra ihren Beschluss fasst und Marcus Telefonnummer wählt.¹⁵³

Im Anschluss werden den LeserInnen fünf weit gefasste Reflexionsfragen zur Geschichte gestellt. In diesen geht es u.a. darum, sich Gedanken über den weiteren Verlauf der Geschichte zu machen, zu überlegen, welche Probleme das Leben am Land mit sich bringen kann und Lösungsansätze für die durch Landflucht bedingte schlechte finanzielle Lage der ländlichen Kommunen zu erarbeiten.¹⁵⁴

¹⁵¹ GLE, 122.

¹⁵² Vgl. GLE, 3.

¹⁵³ Vgl. GLE, 10f.

¹⁵⁴ Vgl. GLE: 11.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird gelegentlich auf die einleitende Erzählung eingegangen, wie die folgende Textstelle veranschaulicht, die in den Kontext von Problemen der Urbanisierung (u.a. Wohnraummangel und hohe Mieten) eingebettet ist: „Trots det flyttar många unga från glesbygden till storstäderna, precis som Sandra i den inledande berättelsen väljer att göra.”¹⁵⁵ (dt. Dennoch ziehen viele Junge vom Land in die Großstädte, genau wie Sandra in der einleitenden Erzählung sich dazu entscheidet.)

Die Disparitäten zwischen Stadt und Land kommen in der Geschichte gut zum Ausdruck. Einerseits werden die Defizite des Landlebens, wie beispielsweise die Schließung von Schulen und die schlechte Anbindung an das öffentliche Verkehrsnetz, dargestellt; andererseits werden auch die spezifischen Anreize der Großstadt, wie beispielsweise vielfältige Jobmöglichkeiten, beschrieben.

An und für sich handelt es sich um eine erfolgsversprechende und auflockernde Idee, ein neues Themenfeld durch eine derartige alltagsbezogene Erzählung zu introduzieren und auf diese Weise das Interesse der LeserInnen zu wecken. Leider schießen die Geschichten in *Utkik Samhällskunskap 7–9* zumeist etwas über das Ziel hinaus, indem scheinbar möglichst viele Punkte gleichzeitig untergebracht und ‚abgehakt‘ werden sollen. Die Erzählungen wirken deshalb oft überladen und weniger realistisch. Dies wird in der Erzählung ‚Julias Reise‘ (*Julias resa*), in der Homosexualität und Drogenkonsum in eine fragwürdige Verbindung gesetzt werden,¹⁵⁶ ebenso deutlich wie bei der Einleitung zum Kapitel ‚Friede und Konflikt‘ (*Fred och konflikt*), in welchem sich in einer Fluchtgeschichte aus einem somalischen Kriegsgebiet mit Kriminalität, KindersoldatInnen und Cholera-Epidemie die Ereignisse überschlagen und mehr oder weniger ein Bild des Grauens gezeichnet wird.¹⁵⁷ In Bezug auf die einleitenden Geschichten wäre also eine Reduktion auf ein Schwerpunktthema wünschenswert, die gleichzeitig zu einem erhöhten Maß an Realistik beitragen würde.

Am Ende jedes Kapitels erfolgt schließlich eine Zusammenfassung sowie eine Auflistung wichtiger Begriffe und Fragen. Weitere Kategorien, die zur Gliederung der Kapitel beitragen sind Infokästen und die Übungsaufgaben ‚Vertiefung und Methode‘ (*Fördjupning och metod*). Letztere enthalten variierende Arbeitsanweisungen, wie z.B. „Analysera och tolka statistik“¹⁵⁸ (dt. Statistiken analysieren und auswerten) oder „Se ur

¹⁵⁵ GLE, 16.

¹⁵⁶ Vgl. GLE, 32ff.

¹⁵⁷ Vgl. GLE, 232ff.

¹⁵⁸ GLE, 44.

olika perspektiv, argumentera“¹⁵⁹ (dt. Unterschiedliche Blickwinkel einnehmen, argumentieren).

4.5 Allgemeine Definitionen von Kultur in den ausgewählten Schulbüchern

Um näher auf die Darstellung nationaler Kulturspezifika und daraus abgeleiteter Nationalidentität(en) eingehen zu können, soll zunächst geklärt werden, welchen Kulturbegriff die einzelnen Schulbücher verwenden. Insbesondere ist in Hinblick auf die zuvor dargestellten Zusammenhänge zwischen Kultur und Nationalstaat (→ 2.3) von Bedeutung, ob Kultur als statisches oder dynamisches Phänomen (→ 2.2) determiniert wird.

Von den vier ausgewählten Jahrgangsstufenbüchern ist das von Karin Wergel und Kaj Hildingson verfasste und bei Natur&Kultur erschienene *Samhälle i dag* 7–9 das einzige, welches sich in einem gesonderten, knapp 20 Seiten umfassenden Kapitel dem Thema Kultur widmet. Der Titel „Kultur finns överallt“¹⁶⁰ (dt. Kultur gibt es überall) lässt die darin beschriebene Omnipräsenz von Kultur bereits anklingen. Zunächst wird auf die Alltäglichkeit des Begriffes eingegangen und dieser relativ weitreichend definiert: Kultur umschließt sowohl offensichtlich materielle Externalisierungen wie Kunst, Film, Musik und Literatur als auch „[...] vårt språk, vår historia, vår mat, våra traditioner och högtider.“¹⁶¹ (dt. [...] unsere Sprache, unsere Geschichte, unser Essen, unsere Traditionen und Feiertage.) Die wiederholte Verwendung des Possessivpronomens *vår* (dt. unser) ist besonders auffällig und betont nicht nur, dass es sich um die scheinbar einheitliche Kultur einer spezifischen Gruppe – in diesem Fall: der SchwedInnen – handelt, sondern impliziert auch die Existenz ‚andersartiger‘ Kulturen.

In der fortgesetzten Definition wird sowohl die Dynamik und Unabgeschlossenheit als auch die Möglichkeit der Überschneidung und Überlappung von Kulturen dargelegt: „Vi använder alltså ordet kultur på olika sätt, men en sak är gemensam för all kultur – den förändras hela tiden.“¹⁶² (dt. Wir verwenden das Wort Kultur also auf unterschiedliche Art und Weise, aber eine Sache ist für Kultur immer gleich – sie verändert sich die ganze Zeit.) Mit einem Verweis auf verschiedene Ausformungen und Bedeutungen von Kultur, beispielsweise nationale oder ethnische Kulturen, Jugendkultur oder die Kultur

¹⁵⁹ GLE, 86.

¹⁶⁰ NK, 4.

¹⁶¹ NK, 5.

¹⁶² NK, 5.

eines Sportvereins, wird veranschaulicht, dass eine Person im Regelfall mehreren Kulturen angehört: „Du är en del av flera kulturer.”¹⁶³ (dt. Du bist ein Teil mehrerer Kulturen.)

Bemerkenswert und – wie sich anhand der folgenden Ausführungen zeigen wird – problematisch ist die frühe Erwähnung von ImmigrantInnen:

I Sverige bor mer än en och en halv miljon människor med invandrarbakgrund. De kulturer som invandrare har med sig till Sverige blandar sig med den svenska kulturen och många känner sig hemma i flera kulturer samtidigt.¹⁶⁴

In Schweden leben mehr als 1,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Die Kulturen, die EinwanderInnen nach Schweden mitbringen, vermischen sich mit der schwedischen Kultur und viele fühlen sich in mehreren Kulturen gleichzeitig zu Hause.

Die prominente Positionierung dieses Absatzes direkt nach der ersten allgemeinen Definition deutet an, dass nicht von Kultur gesprochen werden kann, ohne im selben Atemzug die kulturelle ‚Andersheit‘ von EinwanderInnen zu thematisieren. Den gedanklichen Ausgangspunkt bildet also die Annahme, dass jede/r ImmigrantIn kulturell ‚anders‘ sei – und zwar so sehr, dass es bedeutsam und erwähnenswert ist.

Sobald ImmigrantInnen nach Schweden kommen, bringen sie also ihre Kulturen mit nach Schweden (*har med sig till Sverige*). Durch diese Formulierung wird Kultur zu einem Ding von Substanz erhoben, das für die Migration scheinbar wie ein Gegenstand in den Koffer gepackt und mitgenommen wird. Dabei bleibt offen, ob es sich um einen bewussten oder unbewussten Vorgang handelt. Die dadurch konstruierte Materialität hat einen essentialistischen Beigeschmack, der an den veralteten statischen Kulturbegriff erinnert. Durch die Beschreibung von Kultur als Mitbringsel wird zudem eine Verbindung von Kultur und Territorium bestärkt.

Der anschließende Teilsatz (*blandar sig med den svenska kulturen*) beschreibt, dass sich die ‚mitgebrachten‘ Kulturen mit einer diametral gegenübergestellten, vermeintlich singulären und homogenen schwedischen Kultur vermischen. Der Plural der ‚anderen‘ Kulturen kann entweder als Verdeutlichung der Einzigartigkeit und Einheitlichkeit der schwedischen Kultur gedeutet werden oder als Hinweis darauf verstanden werden, dass EinwanderInnen verschiedenen Kulturen angehören. In beiden Fällen zieht die Konstruktion einer homogenen oder ‚reinen‘ Nationalkultur nach sich, dass Fremdeinflüsse als Veränderung – wenn nicht gar als ‚Verunreinigung‘ – verstanden werden können.

¹⁶³ NK, 4.

¹⁶⁴ NK, 5.

Die abschließende Bekundung, dass sich ‚viele‘ Personen zur selben Zeit, mehreren Kulturen in gleichem Ausmaß zugehörig fühlen können (*känner sig hemma i flera kulturer samtidigt*) bedeutet, dass es sowohl Menschen gibt, die sich nur in der Kultur wohlfühlen, in welcher sie sozialisiert wurden, als auch solche, die sich zusätzlich in einer anderen Kultur wohlfühlen – die Möglichkeit einer vollständigen Assimilation an die Zielkultur wird hier jedoch ausgeblendet. Dadurch wird in Frage gestellt, dass MigrantInnen jemals ‚vollkommen schwedisch‘ (*helsvensk*¹⁶⁵) werden können.

Zusätzlich lässt sich hier ein Widerspruch zur vorangegangenen Definition feststellen, in welcher bestimmt wurde, dass sowieso alle Menschen mehreren kulturellen Gruppierungen zugehören. Nationale¹⁶⁶ Kultur, auf die sich das obige Beispiel bezieht, scheint demnach im kulturellen Spektrum eine Sonderposition einzunehmen.

Wenn wir nun die einzelnen Thesen der beiden anfangs unscheinbar anmutenden Beispielsätze rekapitulieren, ergibt sich folgende Aussage: EinwanderInnen bringen aus ihren Herkunftsländern eine Vielzahl an ‚andersartigen‘ Einzelkulturen nach Schweden, wodurch die zuvor einheitliche schwedische Nationalkultur heterogenisiert wird. Eine zusätzliche Zugehörigkeit zur schwedischen Kultur ist möglich; es scheint den Darstellungen zufolge jedoch unwahrscheinlich, dass ImmigrantInnen die Kultur, in welcher sie sozialisiert wurden, zur Gänze hinter sich lassen und sich der schwedischen Kultur vollkommen anpassen können.

Die territoriale Verankerung von Kultur lässt sich anhand diverser Textstellen identifizieren. So wird beispielsweise in der Aussage: „Nya invandrare kommer till Sverige och många utvandrare till andra länder. Det betyder att människor med olika kulturer hela tiden möts.“¹⁶⁷ (dt. Neue EinwanderInnen kommen nach Schweden und viele AuswanderInnen in andere Länder. Das bedeutet, dass Menschen mit unterschiedlichen Kulturen ständig aufeinandertreffen.) angenommen, dass Ein- und Auswanderung eine Notwendigkeit für die Begegnung mit kultureller Differenz seien. Hierbei handelt es sich einerseits um eine starke Vernachlässigung interner, kultureller Unterschiede (und dadurch wiederum um eine Bekräftigung der ‚Homogenität‘ der schwedischen Kultur), während andererseits jahrhundertlang bestehende transnationale Kontakte unter den Tisch fallen, indem der Fokus auf rezente Migrationsbewegungen gelegt wird.

¹⁶⁵ Diese Bezeichnung ist dem Gesellschaftskundebuch von Sanoma Utbildning entlehnt. Dort werden „personer med helsvensk bakgrund“ (dt. Personen mit ganzheitlich schwedischem Hintergrund) als Kontrast zu EinwanderInnen benannt. Siehe: SAN, 306.

¹⁶⁶ Ebenso die jeweils identitätsstiftende Kultur ethnischer Gruppen.

¹⁶⁷ NK, 6.

Auch im folgenden Beispiel kommt implizit eine territoriale Bindung zum Ausdruck:

Många älskar sin kultur – språket, den speciella maten, traditionerna och sättet att vara tillsammans. Men det betyder inte att människor med en annan kultur är bättre eller sämre. Ingen människa är värd mer än någon annan, vilken kultur hon än kommer ifrån.¹⁶⁸

Viele lieben ihre Kultur – die Sprache, das besondere Essen, die Traditionen und die Art der Zusammenkunft. Das bedeutet aber nicht, dass Menschen mit einer anderen Kultur besser oder schlechter sind. Kein Mensch ist mehr wert als ein anderer, aus welcher Kultur er oder sie¹⁶⁹ auch kommt.

Die Betonung der Gleichwertigkeit von Kulturen ist in diesem Absatz positiv hervorzuheben. Gleichzeitig wird jedoch suggeriert, dass man aus einer Kultur¹⁷⁰ – so wie aus einem Land – ‚kommen‘ könne. Dadurch entsteht eine territoriale Assoziation kultureller Zugehörigkeit, welche ein Charakteristikum des statischen Kulturbegriffes ist. Da an früherer Stelle im Schulbuch bereits über kulturelle Zugehörigkeit gesprochen wurde, könnte man diese hier wieder aufgreifen und den obigen Satz folgendermaßen beenden: [...] *vilken kultur hon än tillhör*.

Vice versa tritt dasselbe Problem zum Vorschein, wenn angenommen wird, dass man in eine Kultur ziehen könne: „En annan typ av samhälle är när invandrare lämnar sin gamla kultur, anpassar sig och blir en del av kulturen som de flyttar till.“¹⁷¹ (dt. Ein anderer Gesellschaftstyp ergibt sich, wenn EinwanderInnen ihre alte Kultur verlassen, sich anpassen und ein Teil der Kultur werden, in die sie ziehen.) Auch hier dominiert die Vorstellung zweier homogener Kulturen, nämlich einer Ausgangs- und einer Zielkultur der MigrantInnen. Ferner wirkt dieses Textbeispiel wie eine Entkräftung der oben genannten Deduktion, dass MigrantInnen nie ‚vollständige‘ SchwedInnen (*helsvenskar*) werden können. Der Kontext ist hier jedoch entscheidend: Im hiesigen Beispiel geht es um multikulturelle Gesellschaftstypen im Allgemeinen und nicht um konkrete Ausprägungen in Schweden. Es wird im Anschluss sogar hinzugefügt, dass sich die in den 1970er Jahren

¹⁶⁸ NK, 9.

¹⁶⁹ Im Schwedischen steht an dieser Stelle lediglich das weibliche Pronomen ‚sie‘ (*hon*). Die Übersetzerin geht hier dennoch von einer geschlechtsneutralen Beschreibung aus, da auf das Wort *människa* (dt. Mensch) im Schwedischen für gewöhnlich mit einem femininen Pronomen referiert wird. Dies liegt wiederum darin begründet, dass es sich bei diesem Substantiv ursprünglich – d.h. vor dem grammatikalischen Übergang von einem 3-Genus-System (m-f-n) zu einem 2-Genus-System (u-n) – um ein Femininum handelte. Vgl. Svenska Akademien 2018b: *människa*. In: Offizielle Suchmaschine der Wörterbücher Schwedischen Akademie. Online verfügbar: <https://svenska.se/tre/?sok=m%C3%A4nniska&pz=1> (zuletzt geprüft am 18.10.2018). Nähere Informationen zur historischen Entwicklung des schwedischen Genus-Systems finden sich z.B. in: Kurt Braunmüller 2007³: *Die skandinavischen Sprachen im Überblick*. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. (= UTB 1635) Tübingen / Basel: A. Francke Verlag, 53ff.

¹⁷⁰ Auch die Nennung der Kriterien Sprache, Essen und Art der Zusammenkunft im bestimmten Singular ist auffällig und suggeriert eine kulturelle Einheitlichkeit.

¹⁷¹ NK, 10.

nach Schweden eingewanderten Personen einem Assimilationsprozess unterzogen „[...] och lärde sig sådant som man ibland säger är typiskt svenskt [...]“¹⁷² (dt. [...] und Dinge erlernten, von denen man manchmal sagt, dass sie typisch schwedisch seien [...]), während man das heutige Schweden als integrierte Gesellschaft (*integrerat samhälle*) bezeichnen könne, in der ImmigrantInnen an der schwedischen Kultur teilnehmen, ohne die eigene Kultur dafür aufzugeben.¹⁷³ Ein interessanter Aspekt ist auch die in der Formulierung *som man ibland säger* versteckte Implikation, dass das von MigrantInnen erlernte kulturelle Wissen nicht zwingend ‚authentisch‘ sei.

Aus den Arbeitsaufgaben geht hervor, dass die allgemeine Bezeichnung *kultur* als ‚nationale Kultur‘ verstanden wird. Andere Ausformungen von Kultur werden jeweils extra als z.B. Teilkultur (*delkultur*) oder Jugendkultur (*ungdomskultur*) deklariert. Dies wird beispielsweise an Aufgabe 3.1 deutlich. Es handelt sich um eine interaktive Übung, in der ein Interview mit einer Person geführt werden soll, die einen anderen kulturellen Hintergrund hat. Dabei soll eruiert werden, was für diese Kultur kennzeichnend ist und welche Feste, Traditionen und Normen es gibt.¹⁷⁴ Die Option, den Fokus auf interne Heterogenität zu legen, wird verhindert indem Vergleichskriterien vorgegeben werden, die bei der sozialen Gruppe ‚SchwedInnen ohne Migrationsgrund‘ nicht von herausragender Relevanz wären.

In Libers *Samhälle Ämnesboken* (2012) von Ulla M. Andersson, Per Ewert und Uriel Hedengren wird Kultur primär als Muster kollektiver Identität verstanden. Dies geht u.a. daraus hervor, dass der Kulturbegriff im Kapitel ‚Zusammen leben‘ (*Leva tillsammans*) im Kontext allgemeiner Identitätskonstruktionen und sozialer Gruppenzugehörigkeiten beschrieben wird.¹⁷⁵

Zunächst wird beschrieben, dass zwischen den Menschen in Schweden eine gewisse Zugehörigkeit bestehe, auch wenn sich die meisten BürgerInnen nicht persönlich kennen.¹⁷⁶ Die Begründung dieses Phänomens folgt zugleich:

Det beror på att vi har samma *kultur*. Med kultur menas att en grupp människor, ofta ett lands befolkning, pratar samma språk och har samma traditioner. Vi äter

¹⁷² NK, 10.

¹⁷³ Vgl. NK, 10.

¹⁷⁴ Vgl. NK, 23.

¹⁷⁵ Vgl. LIB, 38–53.

¹⁷⁶ Vgl. LIB, 50. Dies ist ein Aspekt, den Anderson bei der Definition nationaler Gemeinschaften hervorhebt, siehe → 2.3.

liknande mat och tycker ungefär lika när det gäller vad som är rätt och fel och hur man ska bete sig och se ut i olika situationer.¹⁷⁷ [Hervorhebung im Original]

Das liegt daran, dass wir dieselbe Kultur haben. Mit Kultur ist gemeint, dass eine Gruppe von Menschen, oft die Bevölkerung eines Landes, dieselbe Sprache spricht und dieselben Traditionen hat. Wir nehmen ähnliches Essen zu uns und haben ungefähr das gleiche Verständnis davon, was richtig und falsch ist und wie man sich in unterschiedlichen Situationen zu verhalten und auszusehen hat.

Die Definition von Kultur gestaltet sich also wie beim Schulbuch von Natur&Kultur recht allgemein und umfassend, indem Sprache, Traditionen, Essen sowie Normen und Verhaltensregeln als Bestandteile aufgezählt werden.

Der Hinweis darauf, dass Kultur nicht immer mit einem Land kongruent sein muss, ist vorteilhaft. Da jedoch nicht aufgeklärt wird, warum sie trotzdem so oft mit einem Staatsgebiet übereinzustimmen scheint, kann bei den RezipientInnen leicht der Eindruck entstehen, dass eine natürliche und präexistente Verbindung zwischen dem staatlichen Territorium und der jeweiligen Kultur bestehe. Tatsächlich verhält es sich jedoch so, dass die kulturelle Zugehörigkeit der Bevölkerung durch gezielte staatliche Maßnahmen homogenisiert wird – ein klassisches Symptom des Nationalismus, das u.a. mit der Einführung eines umfassenden Bildungssystems und der Schulpflicht zusammenhängt. (→ 2.3 / 2.4) Auch hier fehlt also wieder ein eindeutiger Verweis auf die Konstruktivität von Kultur, wodurch die LeserInnen dazu verleitet sind, Kultur – gemäß dem alltäglichen Verständnis¹⁷⁸ – statisch aufzufassen.

Die territoriale Bindung lässt sich auch anhand anderer Textstellen exemplifizieren. Im Kapitel ‚Handel in der Welt‘ (*Handel i världen*) ist ein Foto enthalten, das zwei Personen in Rückansicht zeigt, die mit Gepäck an einem Bahnhof stehen und auf eine Anzeigetafel blicken. Die Bildunterschrift erläutert, dass Reisekosten generell gesunken seien und deshalb viele Jugendliche die Gunst der Stunde nutzen „[...] för att möta nya människor och kulturer.“¹⁷⁹ (dt. [...] um neue Menschen und Kulturen zu treffen.) Dadurch wird impliziert, dass zur Begegnung mit anderen Kulturen Distanz notwendig sei – das Fremde liegt also in der Ferne. (→2.1)

Mit der Frage nach kultureller (Nicht-)Anpassung beschäftigt sich das Unterkapitel ‚Integration oder Segregation?‘ (*Integration eller segregation?*):

Integration betyder ursprungligen att skilda delar förenas och bildar en ny, större helhet. När man talar om att människor integreras betyder det att människor med

¹⁷⁷ LIB, 50.

¹⁷⁸ Vgl. Ulf Hannerz 1999: 404.

¹⁷⁹ LIB, 271.

olika ursprung lever tillsammans. Målet för integrationspolitiken i Sverige är att alla människor, oberoende av var de ursprungligen är födda eller vilken kultur de tillhör, ska ha lika rättigheter och möjligheter i landet.¹⁸⁰

Integration bedeutet ursprünglich, dass getrennte Teile vereint werden und ein neues, größeres Ganzes bilden. Wenn man davon spricht, dass Menschen integriert werden, bedeutet das, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammenleben. Das Ziel der Integrationspolitik in Schweden ist, dass alle Menschen, unabhängig davon, wo sie ursprünglich geboren wurden oder welcher Kultur sie angehören, die gleichen Rechte und Möglichkeiten im Land haben.

Positiv ist hervorzuheben, dass das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten betont wird, statt den Fokus auf eine geforderte kulturelle Anpassung an die Majoritätskultur zu legen. So wird deutlich, dass es sich bei Integration um einen multilateralen Prozess handelt und die EinwanderInnen keine alleinige Bringschuld haben.

Auch wenn es sich in diesem Fall um eine inklusive Bezeichnung für Personen mit und ohne Migrationshintergrund handelt, ist die Verbindung mit der jeweiligen Herkunft (*ursprung*) problematisch einzustufen, da sie eine territoriale Interpretation bewirken kann. Dieser Umstand wird mit dem nachfolgenden Satz, in dem der Geburtsort mit kultureller Zugehörigkeit in Verbindung gebracht wird (*var de ursprungligen är födda eller vilken kultur de tillhör*), noch verschärft.

In der abschließenden Zusammenfassung des Kapitels wird der Konnex zwischen Kultur und Land endgültig bestätigt: „Integration betyder att de som kommer till vårt land från andra länder ska ha samma rättigheter och skyldigheter som infödda svenskar.“¹⁸¹ (dt. Integration bedeutet, dass die, die aus anderen Ländern in unser Land kommen, dieselben Rechte und Pflichten haben sollen wie einheimische SchwedInnen) Die Grundaussage des Satzes – die Gleichberechtigung von SchwedInnen und Nicht-SwedInnen im schwedischen Staat – ist eine positive; allerdings ist nicht mehr von Kultur sondern lediglich von der nationalen Herkunft der migrierenden Personen die Rede. Auffällig ist wiederum der Schwedenbezug durch die Betonung, dass es sich um ‚unser‘ Land (*vårt land*) handelt. Aufgrund des Ausdrucks *infödda svenskar* (wörtlich: ‚im Inland geborene‘ SchwedInnen) scheint es darüber hinaus eine Rolle zu spielen, ob man in Schweden geboren wurde oder nicht. Dadurch wird eine klare Trennlinie zwischen Personen gezogen, die seit ihrer Geburt in Schweden leben und solchen, die in einem anderen Land auf die

¹⁸⁰ LIB, 25.

¹⁸¹ LIB, 26.

Welt gekommen sind. Es ist außerdem hinzuzufügen, dass der Satz auch ohne den Zusatz *infödda* aussagekräftig gewesen wäre.

Insgesamt werden im Schulbuch von Liber folgende Merkmale als charakteristische Eigenschaften von Kultur aufgelistet: die Gleichwertigkeit von Kulturen – „alla har samma värde“¹⁸² (dt. alle haben denselben Wert); ihr dynamisches Wesen – „dagens svenska kultur [...] ser [inte] ut som den gjorde för 50 år sedan“¹⁸³ (dt. die heutige schwedische Kultur sieht nicht wie vor 50 Jahren aus); und ihre interne Heterogenität „Men det finns också skillnader inom ett land.“¹⁸⁴ (dt. Aber es gibt auch innerhalb eines Landes Unterschiede). In Bezug auf den letzten Punkt muss jedoch kritisiert werden, dass eine Erklärung, wie und warum es überhaupt zu kulturellen Unterschieden kommt, fehlt. Weiters bedeutet die Beschreibung von kultureller Heterogenität an der einen Stelle nicht, dass die homogene Bedeutung komplett wegfällt, wie durch die Verwendung der Bezeichnung „den svenska kulturen“¹⁸⁵ (dt. die schwedische Kultur) sichtbar wird.

Im bei Sanoma Utbildning erschienenen *Samhälle Stadiebok* von Lars-Erik Bjessmo, David Isaakson und Lars Nohagen wird zu Beginn des Buches Folgendes über Kultur verlautbart: „I de samhällen som människorna skapar, uppstår olika sätt att tänka och leva tillsammans. Detta brukar kallas för kultur.“¹⁸⁶ (dt. In den Gesellschaften, die Menschen schaffen, entstehen unterschiedliche Denk- und Lebensweisen. Das bezeichnet man für gewöhnlich als Kultur.). Hier wird einerseits klargestellt, dass Gesellschaften (und in weiterer Folge Kulturen) nicht ‚von Natur aus‘ existieren, sondern von Menschen geschaffen werden. Die Definition von Kultur als Lebens- und Denkweisen ist dabei sehr weit gefasst.

Das Unterkapitel ‚Typisch schwedisch‘ (*Typiskt svenskt*) setzt sich konträr zu seinem Titel eher mit Kultur im Allgemeinen auseinander und führt die erste rudimentäre Definition detaillierter aus:

Språken är en viktig del av kulturen, men även traditioner, matvanor och olika sätt att klä sig. Även religioner kan räknas till kulturen. Typiskt för kulturer är att de utvecklas, förändras och smälter ihop med varandra.¹⁸⁷

¹⁸² LIB, 52.

¹⁸³ LIB, 51.

¹⁸⁴ LIB, 47.

¹⁸⁵ LIB, 24.

¹⁸⁶ SAN, 9.

¹⁸⁷ SAN, 25.

Sprachen sind ein wichtiger Teil von Kultur, aber auch Traditionen, Essgewohnheiten und unterschiedliche Kleidungsstile. Ebenso können Religionen zu Kultur gerechnet werden. Typisch für Kulturen ist, dass sie sich weiterentwickeln, verändern und miteinander verschmelzen.

Insbesondere die plurale Verwendung von Sprachen und Religionen – die im Singular sonst häufig zur Verdeutlichung einer nationalen Einheit verwendet werden – weist auf die Vielfalt hin, die innerhalb einer Kultur möglich ist. Obwohl die Betonung von Dynamik (*förändras*; *smälter ihop*) positiv ist, muss die Verwendung des Verbs entwickeln (*utvecklas*) aufgrund des evolutionistischen Anklangs kritisiert werden. Das Wort Entwicklung wird gemeinhin „[...] als linearer Prozeß des menschlichen Fortschritts verstanden [...]“¹⁸⁸ und kann in Verbindung mit Kulturen rasch zu Hierarchisierungen und Abwertungen verleiten.

Indem darauf verwiesen wird, dass sich die Lebensweisen in Nord- und Südschweden stark voneinander unterscheiden können und dazwischen „[...] mängder av olika dialekter och traditioner [...]“¹⁸⁹ (dt. [...] eine Fülle an verschiedenen Dialekten und Traditionen [...]) bestehen, wird die interne Heterogenität schwedischer Kultur thematisiert. Auch die mögliche Überschneidung von soziokulturellen Gruppen wird angesprochen: „De flesta tillhör många grupper, vi går inte att sortera i boxar.“¹⁹⁰ (dt. Die meisten gehören mehreren Gruppen an, man kann uns nicht in Schubladen stecken.)

Im Kapitel ‚Unser soziales Leben‘ (*Vårt sociala liv*) wird das soziale und kulturelle Zusammenwirken der Menschheit einleitend mit einem Ameisenhaufen verglichen. Es wird ausgeführt, dass jede einzelne Ameise dank ihrer Instinkte weiß, welche Aufgaben sie in der Gemeinschaft zu erledigen hat. Als menschliches Pendant wird die Aneignung kultureller Verhaltensmuster durch Sozialisierung genannt:

Vi lär oss alltså av vår *kultur*. Den fungerar som ett gemensamt minne och innehåller bland annat de kunskaper och färdigheter vi behöver för att klara oss genom livet.¹⁹¹ [Hervorhebung im Original]

Wir erlernen unsere Kultur also. Diese funktioniert wie ein gemeinsames Gedächtnis und beinhaltet unter anderem das Wissen und die Fähigkeiten, die wir brauchen um unser Leben zu bewältigen.

Indem Kultur als erlerntes Wissen beschrieben wird, wird ihre Konstruktivität angedeutet und eine Interpretation als angeborene und ‚natürliche‘ Eigenschaft erschwert. Die

¹⁸⁸ Michael Schönhuth: Entwicklungszusammenarbeit. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 57–61. Hier: 57.

¹⁸⁹ SAN, 25.

¹⁹⁰ SAN, 37.

¹⁹¹ SAN, 341.

Metapher des kollektiven oder sozialen Gedächtnisses bezieht sich auf die theoretischen Ansätze Maurice Halbwachs und Aby Warburgs, die diese Anfang der 1920er-Jahre unabhängig voneinander formulierten. Sie wendeten sich beide von biologistischen Erklärungsansätzen ab, indem sie auf die kulturelle (Re-)Produktion kollektiven Wissens insistierten.¹⁹²

Dass die Überlappung von kultureller Zugehörigkeit auch eine Möglichkeit darstellt, wird beispielsweise klar, wenn beschrieben wird, dass man problemlos „[...] både svensk och same eller både svensk och kurd [...]“¹⁹³ (dt. [...] schwedisch und samisch oder schwedisch und kurdisch [...]) sein könne. Gegenteilig dazu verhält sich die folgende Textstelle, in welcher Grenzen statisch und/oder ‚natürlich‘ gegeben wirken:

Människor som bor på olika sidor av en gräns utvecklar ofta olika sätt att tänka och leva. Detta brukar kallas för kultur. I den ingår allt från vad man tycker eller tror på till hur man klär sig eller vilken mat man äter.¹⁹⁴

Menschen, die auf unterschiedlichen Seiten einer Grenze leben, entwickeln oft unterschiedliche Arten zu denken und zu leben. Dies wird für gewöhnlich als Kultur bezeichnet. Diese umfasst alles, von dem was man meint oder glaubt bis hin zu wie man sich kleidet oder welches Essen man zu sich nimmt.

Die Hintergründe für die vermeintlich gleiche Kultur innerhalb eines Staatsgebietes – nämlich die gezielten Homogenisierungsstrategien des Nationalstaates – werden außer Acht gelassen. Es wäre sinnvoller, wenn an diesem Punkt auf die Konstruktivität und Willkürlichkeit nationaler Grenzen verwiesen werden würde.

Oft wird es versäumt, neue Erkenntnisse des wissenschaftlichen Diskurses umgehend in Schulbücher aufzunehmen. (siehe → 4.1) Ein besonders drastisches Beispiel zur Divergenz von Wissenschaft und Schulwissen zeigt sich in Bezug auf die Konzeptualisierung von Kultur im Kapitel zu ‚Wirtschaft und globaler Entwicklung‘ (*Ekonomi och global utveckling*). Nachdem sich der Inhalt hier vorwiegend um wirtschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungshilfe dreht, wird am Ende der Fokus auf verschiedene Szenarien globaler Entwicklung gelenkt. Im Infokasten ‚Kulturen im Konflikt‘ (*Kulturer i konflikt*) werden die heftig umstrittenen Thesen des Politikwissenschaftlers Samuel Huntington wiedergegeben.¹⁹⁵ Sein bekanntestes Werk *The Clash of Civilisations* – in welchem er ein Zukunftsszenarium für die Zeit nach dem Ende des Kalten Krieges

¹⁹² Vgl. Jan Assmann 1988: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan / Hölscher, Tonio (Hgg.) 1988: *Kultur und Gedächtnis*. (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 724). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 9–19. Hier: 9.

¹⁹³ SAN, 361.

¹⁹⁴ SAN, 361.

¹⁹⁵ Vgl. SAN, 514.

skizziert – wurde 1996 veröffentlicht und seither in akademischen Kreisen stark kritisiert. Er identifiziert darin neun polarisierte Weltkulturen, die im Laufe der Globalgeschichte unvermeidbar aufeinanderprallen werden; es handelt sich dabei um einen sinischen (konfuzianischen), japanischen, hinduistischen, buddhistischen, islamischen, orthodoxen, lateinamerikanischen, westlichen und afrikanischen ‚Kulturkreis‘.¹⁹⁶ Die Auswahl und Einteilung der essentialistisch beschriebenen ‚Kulturen‘ wurde aufgrund ihrer fehlenden wissenschaftlichen Plausibilität wiederholt kritisiert.¹⁹⁷ Die Unaufhaltsamkeit des globalen Konflikts liegt Huntington zufolge in einer generellen Verlagerung des Konfliktpotentials begründet: Während dieses zuvor in wirtschaftlichen, politischen und ideologischen Punkten am höchsten war, wird es künftig stärker auf Kultur ausgerichtet sein, wodurch der kulturelle Fundamentalismus einen radikalen Aufschwung erleben wird.¹⁹⁸ Thomas Meyer, der sich eingehend mit Huntingtons Theorien auseinandergesetzt hat, kritisiert zusammenfassend die fehlende empirische Grundlage, den zu stark angenommenen Konnex zwischen Kultur und religiöser Zugehörigkeit, die Ausblendung möglicher sozialer und kultureller Gemeinsamkeiten und die Vorstellung, dass kulturelle Differenzen unausweichlich einen Konflikt mit sich bringen.¹⁹⁹

Auf textlicher Ebene werden Huntingtons Aussagen in *Samhälle Stadiebok* nicht als Fakten, sondern eher zurückhaltend und unter namentlicher Angabe des Wissenschaftlers präsentiert, wie beispielsweise folgende Formulierungen zeigen: „[...] vad han tror om framtida konflikter.“²⁰⁰ (dt. [...] was er über zukünftige Konflikte glaubt); „menar Huntington“²⁰¹ (dt. ‚meint Huntington‘). Am Ende wird darauf hingewiesen, dass viele ForscherInnen Huntingtons Meinung nicht teilen – es wird jedoch versäumt, seine Thesen eindeutig zu entkräften: „Många andra forskare menar dock att Huntingtons bild av världens är felaktig. Därför tror de inte heller att framtidens konflikter blir mellan kulturer.“

¹⁹⁶ Vgl. Samuel P. Huntington 1996: *Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Übers. v. Holger Fliessbach. München / Wien: Europaverlag, 57–62. -- An dieser Stelle soll kurz auf die Problematik des Terminus ‚Kulturkreis‘ verwiesen werden. Bei der Kulturkreislehre handelt es sich um eine diffusionistische und im Kern rassistische Kulturtheorie, die insbesondere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts populär war und nicht ohne Grund von Adolf Hitler als Inspirationsquelle angeführt wird. Details und weiterführende Literatur dazu finden sich hier: André Gingrich / Brigitte Steger 2011: Kulturkreis. In: Krefß, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 217–220.

¹⁹⁷ Vgl. Joana Breidenbach / Ina Zukrigl 1998: 19. --- Weitere Kritikpunkte zu Huntingtons Thesen finden sich z.B. in Hannerz 1999.

¹⁹⁸ Vgl. Huntington 1996: 21.

¹⁹⁹ Vgl. Thomas Meyer 2001: Unwanted Interactions. Global Scenarios for Culture and Politics. In: Meyer, Thomas 2001: *Identity Mania. Fundamentalism and the Politicization of Cultural Differences*. London / New York: Zed Books, 52–69. Hier: 55f.

²⁰⁰ SAN, 514.

²⁰¹ SAN, 514.

(dt. Viele andere ForscherInnen sind jedoch der Meinung, dass Huntingtons Bild von der Welt falsch ist. Deshalb glauben sie auch nicht, dass die Konflikte der Zukunft zwischen Kulturen ausgetragen werden.) Bedenklich ist auch, dass der evolutionistische Terminus Zivilisation (*civilisation*) als Synonym für Kultur (*kultur*) angegeben wird: „Framtidens konflikter, menar Huntington, kommer inte att vara mellan stater utan mellan olika civilisationer (kulturer).“²⁰² (dt. Die Konflikte der Zukunft, meint Huntington, werden nicht zwischen Staaten sondern zwischen verschiedenen Zivilisationen (Kulturen) stattfinden.)

Dieser Abschnitt wird mit der Abbildung einer Weltkarte abgeschlossen, die Huntingtons willkürlicher Einteilung in neun Weltkulturen präsentiert.²⁰³ Die im Original als „Die Welt der Zivilisationen / Kulturkreise, nach 1990“²⁰⁴ benannte Karte wurde dabei nicht eins zu eins übernommen, sondern graphisch nachgebildet. Durch die hinzugefügten farblichen Markierungen gewinnt die Karte an Übersichtlichkeit, was aber klarerweise nichts an der Fragwürdigkeit Huntingtons geographischer Einteilung in Weltkulturen ändert. Man kann beispielsweise als Aspekt hervorheben, dass es unmöglich ist, eine einheitliche afrikanische Kultur zu identifizieren – geschweige denn diesen vielfältigen Raum in zwei Hälften nördlich und südlich der Sahara einzuteilen.²⁰⁵

In dieser Passage des Schulbuches wird eine sehr umstrittene und in den Kulturwissenschaften eigentlich verworfene Kulturtheorie reproduziert und an SchülerInnen vermittelt. Es wäre in jedem Fall wünschenswert, dass Huntingtons Theorie stärker kritisiert werden würde mit der Betonung, dass die wissenschaftliche Mehrheit – auch aufgrund der Präferenz eines dynamischen Kulturbegriffes – anderer Meinung ist. Außerdem sollte die Überlegung angestellt werden, die Weltkarte mitsamt ihrer Legende aufgrund ihrer Plakativität vollkommen aus dem Buch zu streichen.

²⁰² SAN, 514.

²⁰³ Vgl. SAN, 514.

²⁰⁴ Huntington 1996: 30.

²⁰⁵ Vgl. Katharine Machnik 2004: Schwarzafrika. In: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hgg.) 2004: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag, 204–206. Hier: 204.

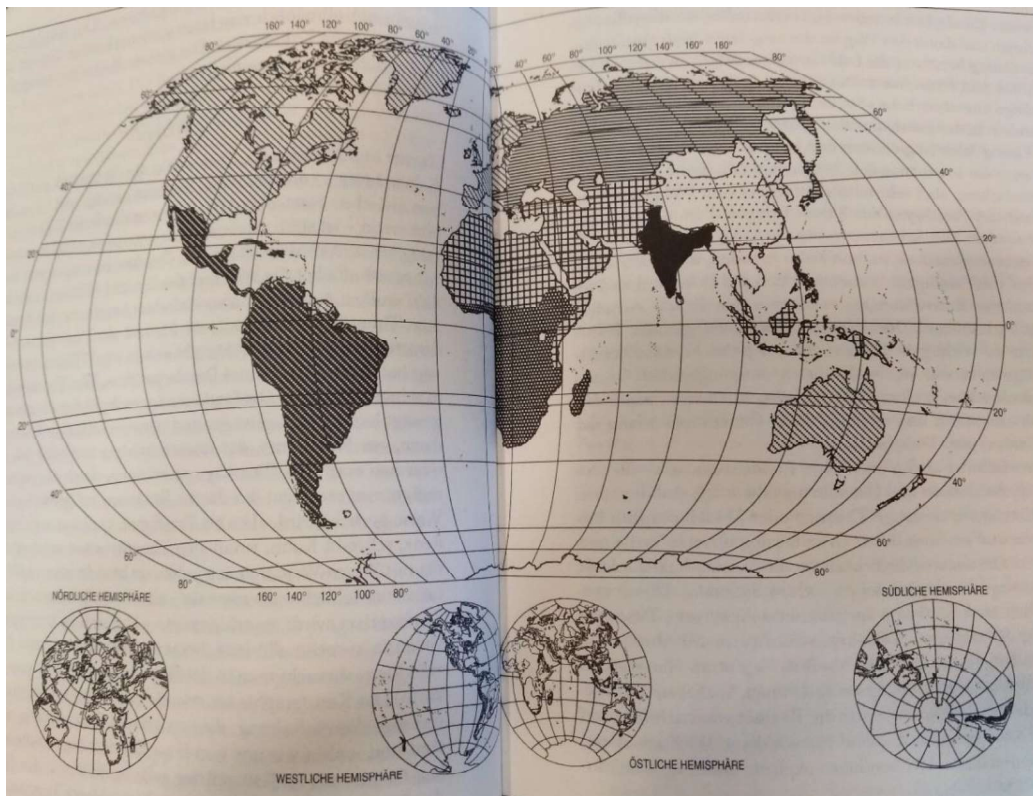


Abb. 10: Huntingtons kartographische Einteilung in Weltkulturen im Original.

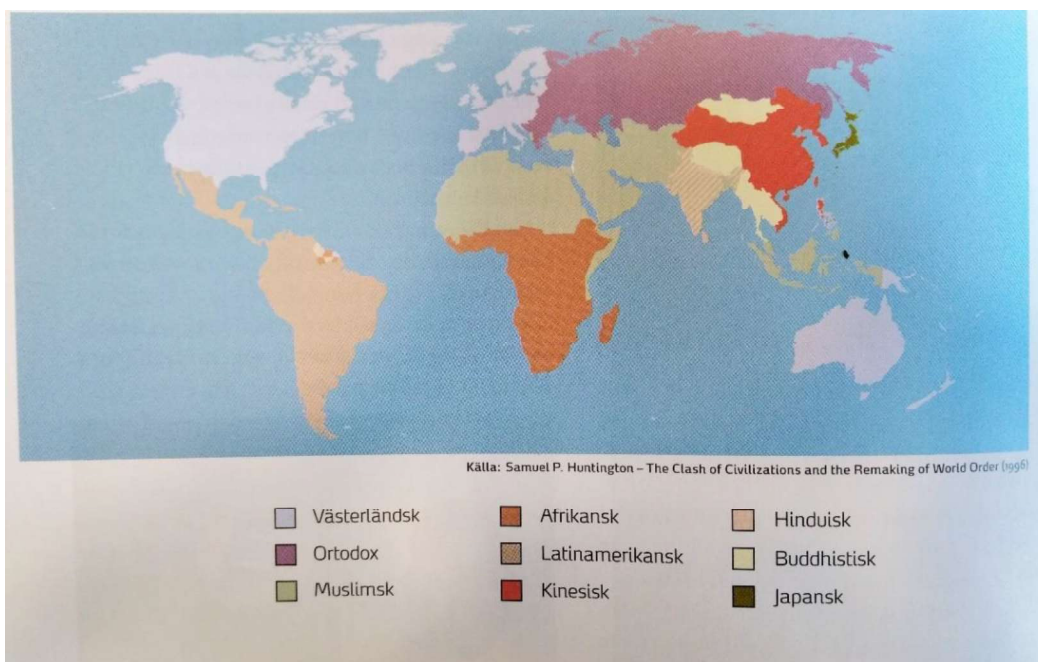


Abb. 11: Nachbildung Huntingtons Karte der Weltkulturen in *Prio Samhälle Stadiabok*.

Erstaunlicherweise findet sich im von Monika Linder, Anna Holmlin Nilsson, Christina Friberg und Henrik Isacson verfassten und bei Gleerups Utbildning erschienenen *Utkik Samhällskunskap 7–9* (2014) nicht einmal ein Unterkapitel, das sich gesondert mit dem Thema Kultur auseinandersetzt. Dementsprechend enthält dieses Jahrgangsstufenbuch auch keine konkrete, freistehende Definition von Kultur. Auch in den am Ende angehängten Worterklärungen (*ordförklaringar*) und dem Schlagwortregister wird *kultur* nicht angeführt. Dieser Umstand erschwert die Identifizierung des in diesem Werk gültigen Kulturbegriffes ungemein, da dem Kulturverständnis so nur durch implizite Verweise auf den Grund gegangen werden kann.

Am ehesten ist diese Ausblendung von Kultur auf eine gut gemeinte Intention der AutorInnen zurückzuführen: Sie wollten die oben kritisierte Verbindung von kulturellen Unterschieden und einem Land bzw. die möglicherweise als negativ aufgefasste Darstellung der ‚Andersheit‘ von EinwanderInnen wahrscheinlich bestmöglich vermeiden. Vermutlich war der Hintergedanke, dass man allzu offensives *Othering* (→ 2.1) durch das Weglassen des Kulturbegriffes vermeiden könne. Es handelt sich dabei zweifellos um eine Alternative, allerdings um keine besonders fruchtbare. Kulturelle Unterschiede sind trotz ihrer sozialen Konstruktivität ein unbestreitbarer Teil unserer Lebenswelt. Wer diese im Alltag bedeutungstragenden Differenzen ausblendet, hat das Problem dementsprechend nicht gelöst, sondern nur den Kopf in den Sand gesteckt. Es ist nicht per se ‚falsch‘ über kulturelles Fremderleben zu sprechen, aber es ist relevant, dass es auf eine reflektierte und kritische Art und Weise geschieht. Die Konstruktivität von Kultur, die damit einhergehende Ablehnung essentialistischer Erklärungsmodelle sowie ihre Dynamik und Fluidität sollten dabei eine entscheidende Rolle spielen.

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Bevölkerung Schwedens und dem Wohlfahrtssystem (*Sveriges befolkning och välfärd*). Darin wird Gemeinschaft (*gemenskap*) im Sinne von gesellschaftlichem Zusammenhalt beschrieben, Kultur jedoch nicht als entscheidender Faktor erwähnt.²⁰⁶ Der thematische Fokus liegt auf der Zusammensetzung der schwedischen Bevölkerung, wobei kultureller und sozialer Wandel – z.B. durch Innovationen in Agrarwirtschaft und Medizin – zwar beschrieben, aber nicht explizit als solcher benannt wird.²⁰⁷ Im selben Stil wird beim Thema Integration nicht mit kultureller Andersartigkeit, sondern mit unterschiedlichen sozialen Situationen in den jeweiligen Ländern argumentiert: „För många är det också svårt att anpassa sig till den sociala

²⁰⁶ Vgl. GLE, 8.

²⁰⁷ Vgl. GLE, 12f.

situationen i Sverige, där individen står i centrum till skillnad från familjen eller släkten som det kan ha varit i hemlandet.”²⁰⁸ (dt. Für viele ist es auch schwierig, sich der sozialen Situation in Schweden anzupassen, in welcher das Individuum im Zentrum steht im Gegensatz zur Familie oder der Verwandtschaft, wie es im Heimatland gewesen sein kann) Dadurch wird kulturelles *Othering* geschickt umgangen und auf eine soziale Situation umgemünzt.

Auch im Zusammenhang mit Jugendkultur, wird nicht näher auf den Begriff ‚Kultur‘ eingegangen. Durch die Nennung von Lebensweise (*livsstil*) und Normen (*normer*),²⁰⁹ kann aber davon ausgegangen werden, dass es sich um einen ähnlich weitgefassten Kulturbegriff wie in den anderen drei Schulbüchern handelt.

Bemerkenswert ist, dass auch Segregation nicht in erster Linie auf Kultur sondern auf die Kategorie Klasse bezogen wird. So wird die Niederlassung in einem bestimmten Gebiet grundsätzlich zu einer Frage des jeweiligen Vermögens.²¹⁰ Ebenso ist positiv hervorzuheben, dass die Unumstößlichkeit und Statik von Grenzen hinterfragt wird, indem in Bezug auf die Sami berichtet wird, dass diese schon dort siedelten „[...] innan nuvarande statsgränser fastställdes.“²¹¹ (dt. [...] bevor die jetzigen Staatsgrenzen festgelegt wurden.)

Kulturen und Länder bzw. Staaten werden mehrfach zusammen genannt, was ein Hinweis auf eine statische Verbindung von Kultur und Territorium sein kann: „andra kulturers och länders syn“²¹² (dt. die Perspektive anderer Kulturen und Länder), „stater och kulturer“²¹³ (dt. Staaten und Kulturen) und „andra länder och kulturer“²¹⁴ (dt. andere Länder und Kulturen). Ebenso werden kulturelle Normen teilweise mit einem bestimmten Land in Verbindung gesetzt: „Andra [normer] är kulturella som att kvinnor inte ammar offentligt i vissa länder.“²¹⁵ (dt. Andere [Normen] sind kulturell, beispielsweise dass Frauen in bestimmten Ländern nicht in der Öffentlichkeit stillen.)

²⁰⁸ GLE: 18.

²⁰⁹ Vgl. GLE, 39ff.

²¹⁰ Vgl. GLE, 25.

²¹¹ GLE, 85.

²¹² GLE, 73.

²¹³ GLE, 82.

²¹⁴ GLE, 91.

²¹⁵ GLE, 102.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kultur in den einzelnen Schulbüchern zwar (dem wissenschaftlichen Diskurs entsprechend → 2.2) dynamisch definiert wird, sich in Texten aber dennoch eine territoriale Verankerung bemerkbar macht. Diese inkonsistente Verwendung des Terminus schlägt sich beispielsweise darin nieder, dass zwar eine interne Vielfalt an nationaler Kultur beschrieben wird, aber dennoch nicht auf homogenisierte Darstellungen und Bezeichnungen (*den svenska kulturen* – die schwedische Kultur) verzichtet wird. Das bedeutet, dass die Integration des dynamischen Kulturbegriffes nicht an der Definitionsarbeit, sondern an der konsequenten Umsetzung im Text scheitert, in welchem der statische Kulturbegriff weiter vorherrschend zu sein scheint. Ein weiterer Aspekt sind Präsuppositionen (→ 3.1), die in Verbindung mit kulturellen Zusammenhängen auftreten: Hintergründe und Erklärungen zu kulturellen Phänomenen (z.B. die Genese kultureller Differenzen und ihr konstruktiver Charakter) fehlen. Sofern kein spezifisches Vorwissen zu diesem Thema besteht, setzen die RezipientInnen ihre eigene Interpretation von ‚Kultur‘ ein, die in der Regel eine statische ist.

Fraglich ist, warum sich die Texte doch immer wieder auf den statischen Kulturbegriff berufen, in dem territorial fixierte Einzelkulturen identifizierbar sind. Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass davon ausgegangen wird, dass die Ausführungen, d.h. die Fluidität und Dynamik von Kultur, für SchülerInnen zu kompliziert und dementsprechend nicht verständlich seien. Da die Realität jedoch immer von kulturellen Veränderungen und Überschneidungen durchzogen ist, stellt der statische Kulturbegriff ein viel stärkeres Paradox zur Lebenswelt der SchülerInnen bzw. der Menschen im Allgemeinen dar. Der einzige Vorteil, den der statische Kulturbegriff mit sich bringt, ist seine Einprägsamkeit und Simplität. Es ist kaum abzustreiten, dass die Verwendung eines dynamischen Kulturbegriffes in Büchern (bzw. generell im Schriftbild) aufwändiger ist, als die eines statischen Kulturbegriffes. Es könnte aber beispielsweise in den Arbeitsaufgaben gezielt dazu angeregt werden, das Konzept ‚Kultur‘ kritisch zu hinterfragen.

Im Folgenden wird anhand von ausgewählten Textbeispielen auf die Darstellung der schwedischen Gesellschaft und intern ‚Anderer‘ in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern eingegangen.

5. Die Darstellung nationaler Identität(en) und intern ‚Anderer‘ in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern

Die Inhaltsanalyse der vier Gesellschaftskundebücher, die aktuell in den Jahrgangsstufen 7–9 der schwedischen Grundschule (*grundskola*) in Gebrauch sind, lässt verschiedene Kategorien zutage treten, die bei der Darstellung schwedischer und ‚fremder‘ Kultur(en) bedeutungstragend sind. Diese Ergebnisse sind eng mit dem zuvor (→ 4.5) ausführlich diskutierten Kulturbegriff verflochten, dem trotz gegensätzlicher Bemühungen zumeist ein veraltetes, statisches Verständnis von Kultur zugrunde liegt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Grob- und Feinanalyse gebündelt und unter Zuhilfenahme ausgewählter Textstellen präsentiert und in den diskursiven Kontext schwedischer Identitätskonstruktionen (*svenskhet*) eingebettet. Dabei ergibt sich in Bezug auf die Darstellung der schwedischen Gesellschaft eine interne Aufteilung in SchwedInnen und Nicht-SchwedInnen, welche in der Materialgrundlage häufig zur Anwendung kommt. In Anbetracht der obigen Ausführungen zum hier vertretenen Verständnis von Kultur und Identität als soziale und dynamische Konstruktionen muss diese dichotome Einteilung jedoch gleichzeitig kritisiert werden, da der Standpunkt vertreten wird, dass eine strikte Unterteilung in ‚schwedisch‘ und ‚nicht-schwedisch‘ real nicht möglich ist und nicht nur stark vereinfachend, sondern auch homogenisierend wäre. In einem letzten Schritt werden die impliziten Aussagen über ‚die Anderen‘ und die expliziten Äußerungen über schwedische Kulturspezifika miteinander in Verbindung gesetzt, um zu ergründen, was gemäß den Darstellungen in den Schulbüchern als ‚typisch schwedisch‘ und dementsprechend als konstruiertes nationales Selbstbild Schwedens zu interpretieren ist.

5.1 Intern ‚Andere‘: *Att vara eller icke vara svensk, det är frågan!* (dt. Schwedisch sein oder nicht sein, das ist hier die Frage!)

Jede Gesellschaft wird durch eine Vielzahl an inneren sozialen Trennlinien durchzogen. Faktoren wie Klasse, Gender, Sexualität (u.v.m.) bestimmen also den Platz eines Menschen innerhalb einer Gemeinschaft und beeinflussen dessen Machtposition und Partizipationsmöglichkeiten. Die soeben genannten Faktoren beeinträchtigen jedoch in der Regel nicht den Grad an ‚Ethnizität‘ oder ‚Nationalität‘. Beispielsweise leben gemäß offizieller Angaben des statistischen Zentralamts (*Statistiska Cenralbyrån*) heute 85% der schwedischen Bevölkerung in dichter besiedelten Gebieten (*tätorter*), wobei bereits seit

den frühen 1930er Jahren eine starke Urbanisierung zu verzeichnen ist.²¹⁶ Dennoch wird ein/e schwedische/r StaatsbürgerIn, der/die in einer dünn besiedelten Region (*glesbygd*) aufgewachsen oder wohnhaft ist, nicht als weniger schwedisch eingestuft – denn: *svenskh*et ist unabhängig von den Faktoren ‚Leben am Land‘ und ‚Leben in der Stadt‘.²¹⁷ Das Kriterium Migrationshintergrund spielt den erarbeiteten Analyse-Ergebnissen zufolge hingegen eine signifikante Rolle. Dabei ist es vollkommen gleichgültig, ob es sich um die eigene Migrationserfahrung oder die der Eltern handelt. Ebenso wird der dahinterstehende Beweggrund nicht berücksichtigt, d.h. es ist egal, ob die Migration erzwungen (z.B. Flucht aus einem Kriegsgebiet) oder freiwillig (z.B. Auslandsstudium) geschah bzw. derart eingeschätzt wird.

Der zuvor (→ 4.5) erwähnte Terminus *helsvensk* wird in diesem Kapitel wieder aufgegriffen. Da die Bezeichnungen ‚EinwanderIn‘ (*invandrare*) oder ‚Person mit Migrationshintergrund‘ (*person med utländsk bakgrund*)²¹⁸ sich auch lediglich auf die Migrationserfahrung der Eltern beziehen kann, scheint eine Sozialisierung in Schweden für einen ‚vollschwedischen‘ Hintergrund (*helsvensk bakgrund*) nicht auszureichen. Stattdessen können diese Personen nur den Status ‚teilschwedisch‘ (*delsvensk*)²¹⁹ erlangen, indem sie sich zwar in die schwedische Gesellschaft integrieren, aber – im Sinne des Multikulturalismus – gleichzeitig ihren ‚fremdkulturellen‘ Hintergrund bewahren. Wie sich in den folgenden Abschnitten zeigen wird, betrifft diese teilschwedische Identitätskonstruktion (*delsvenskhet*) in erster Linie EinwanderInnen und Flüchtlinge und weniger die Angehörigen der fünf nationalen Minderheiten Schwedens, welche zwar kulturell als distinktiv dargestellt, aber gleichzeitig offiziell als inhärenter Teil Schwedens anerkannt werden.

5.1.1 EinwanderInnen (*Invandrare*)

„Genom immigration har Sverige blivit mångkulturellt.“²²⁰ (dt. Durch Einwanderung ist Schweden multikulturell geworden) – Die Vorstellung, dass ein in sich homogenes und

²¹⁶ Vgl. Stefan Svanström 2015: Urbanisering – från land till stad. In: Offizielle Webseite des Statistischen Zentralamts Schwedens (*Statistiska Centralbyrån*). Online verfügbar: <http://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2015/Urbanisering--fran-land-till-stad/> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

²¹⁷ Hier wird bewusst nicht die Formulierung ‚Wohnort‘ gewählt, da dieser in Hinblick auf räumliche Segregation durchaus einen Einfluss auf *svenskh*et zu haben scheint (→ 5.1.1).

²¹⁸ Wortwörtlich: Person mit ausländischem Hintergrund. Im Deutschen ist die Formulierung ‚mit Migrationshintergrund‘ jedoch gebräuchlicher.

²¹⁹ Dieser Terminus ist nicht im analysierten Korpus enthalten, sondern eine ergänzende Wortkreation der Autorin.

²²⁰ GLE, 16.

ethnisch einheitliches Schweden erst durch verstärkte Einwanderung zu einem heterogenen und multikulturellen Land geworden ist, durchzieht alle vier Lehrbücher wie ein roter Faden. Obwohl dieser Umstand bereits kurz angesprochen wurde (→ 4.5), soll hier zur Verdeutlichung eingangs mittels der Diskussion einiger repräsentativer Textstellen nochmal darauf eingegangen werden:

Från att ha varit ett etniskt homogent land har Sverige idag en befolkning där många är födda utanför Sverige eller har föräldrar som är födda i ett annat land. Allt det här påverkar våra värderingar och hur vi vill leva våra liv.²²¹

Während Schweden früher ein ethnisch homogenes Land war, hat es heute eine Bevölkerung, von der viele außerhalb Schwedens geboren wurden oder von denen viele Eltern haben, die in einem anderen Land geboren wurden. All das beeinflusst unsere Werte und wie wir unsere Leben führen wollen.

Schweden galt im internationalen Vergleich lange als ethnisch relativ homogenes Land, was sich erst im Laufe der letzten Jahrzehnte durch verstärkte Immigration änderte.²²² Dennoch kann nicht behauptet werden, dass es innerhalb des schwedischen Staatsgebietes zuvor abseits ‚der schwedischen‘ keine anderen Kulturen gab.²²³ Eine Differenzierung einzelner kultureller Einheiten ist aufgrund der Konstruktivität und Dynamik von Kultur nicht möglich. Eine (vermeintliche) kulturelle Einheit weist dementsprechend immer eine große interne Heterogenität und Diversität auf. Kultur ist, vereinfacht gesagt, immer Multikultur. Als zweite argumentative Schwachstelle des obigen Textbeispiels kann in diesem speziellen Fall auf die Sami verwiesen werden, die 1977 vom schwedischen Staat als indigene Ethnie anerkannt wurden.²²⁴ Da die samische Bevölkerung gemäß ihrem indigenen Sonderstatus schon vor der Etablierung des schwedischen Staates in den nördlichen Gebieten des heute schwedischen Territoriums siedelte, muss ‚Schweden‘ immer schon multikulturell bzw. mindestens bikulturell und in keinem Fall monokulturell gewesen sein.

Abseits dessen scheint es einen qualitativen Unterschied zu machen, ob EinwanderInnen aus umliegenden Ländern nach Schweden ziehen oder eine längere Migrationsstrecke auf sich genommen haben: geographische Nähe wird hier zumeist als kulturelle

²²¹ SAN, 341f.

²²² Vgl. Billy Ehn 1993: *Kamouflerad försvenskning*. In: Ehn, Billy / Frykman, Jonas / Löfgren, Orvar 1993: *Försvenskningen av Sverige. Det nationellas förvandlingar*. Stockholm: Natur&Kultur, 234–266. Hier: 234.

²²³ Zum Verhältnis zwischen Ethnizität und Kultur siehe →2.1.

²²⁴ Vgl. Samiskt informationscentrum 2018a: *Antalet samer i Sápmi*. In: Offizielle Webseite des samischen Informationszentrums (*Samiskt informationscentrum*). Online verfügbar: <http://samer.se/samernaisiffro> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

Verwandtschaft interpretiert. In *Samhälle Ämnesboken* wird beispielsweise zunächst beschrieben, dass in den 1930er Jahren viele zuvor emigrierte SchwedInnen wieder in ihr Herkunftsland zurückkehrten, ebenso wie viele Flüchtlinge „[...] från våra närmaste grannländer [...]“²²⁵ (dt. [...] aus unseren nächsten Nachbarländern [...]) aufgenommen wurden. Nach einer kurzen Erwähnung der nationalen Minderheiten endet dieser Textabschnitt mit der Conclusio, dass Schweden damals trotzdem „[...] ett land med en ganska homogen befolkning [...]“²²⁶ (dt. [...] ein Land mit einer recht homogenen Bevölkerung [...]) gewesen sei. Im Anschluss wird durch die adjektivische Hinzufügung der Information einer weiten Anreise gleichzeitig die kulturelle Andersheit der rezenteren Neuzugänge betont: „Under senare delen av 1900-talet sökte sig alltfler långväga invandrare och flyktingar hit och befolkningen blev mer etniskt blandat.“²²⁷ (dt. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts suchten immer mehr weitgereiste EinwanderInnen und Flüchtlinge den Weg hierher und die Bevölkerung wurde ethnisch durchmischer.) Die ethnische Diversifizierung beruht darauf, dass aus weiter Distanz migrierte Menschen in einer statischen Kulturlogik eine klar ‚andersartige‘ Kultur vertreten und diese nach Schweden importieren. Eine Erhöhung der räumlichen Distanz wird auf diese Weise mit einer Steigerung der kulturellen ‚Fremdheit‘ – bzw. hier: einer Reduktion von *svenskhhet* – gleichgesetzt.

Welche Aspekte werden abseits dessen in Bezug auf EinwanderInnen thematisiert? Der Schwerpunkt soll hier auf drei Teilbereiche verteilt werden: Erstens geht es um begriffliche Schwierigkeiten bei der Benennung von EinwanderInnen; zweitens wird die Klassifizierung Schwedens als Land mit langer und liberaler Einwanderungstradition thematisiert; drittens steht die Frage nach Integration und Segregation zur Debatte, die in ihrer Beantwortung oft mit einer Ethnisierung von Klasse einhergeht.

Zunächst ist eine Antwort darauf erforderlich, welche Kriterien erfüllt werden müssen, um der Zuschreibung EinwanderIn (*invandrare*) zu entsprechen. Die unpräzise Definition und Verwendung dieser Bezeichnung (sowie ihrer synonymen Umschreibungen) wird in *Prio Samhälle Stadiebok* im Infokasten ‚Wieviele SchwedInnen sind EinwanderInnen?‘ (*Hur många svenskar är invandrare?*) gut auf den Punkt gebracht, weswegen hier im Detail darauf eingegangen wird:

Denna fråga är inte helt enkel att besvara. Hur länge ska någon räknas som invandrare – och när blir man egentligen svensk? Är det då man får ett svenskt

²²⁵ LIB, 9.

²²⁶ LIB, 9.

²²⁷ LIB, 10.

medborgarskap eller då man känner sig som svensk? Ska även flyktingar räknas som invandrare? De har ju inte 'vandrat in' – utan snarare 'flytt från'. Borde inte alla som lever i Sverige räknas som svenskar?²²⁸

Diese Frage lässt sich nicht ganz einfach beantworten. Wie lange soll jemand als EinwanderIn gezählt werden – und wann wird man eigentlich schwedisch? Sobald man die schwedische StaatsbürgerInnenschaft erhält oder sobald man sich schwedisch fühlt? Sollen Flüchtlinge auch zu den EinwanderInnen gerechnet werden? Sie sind ja nicht 'eingewandert nach' – sondern vielmehr 'geflüchtet von'. Sollten nicht alle, die in Schweden leben als SchwedInnen eingeordnet werden?

In diesem ersten Absatz werden einige höchst relevante und kritische (Streit-)Fragen aufgeworfen, die das Wesen der schwedischen Nationalidentität betreffen. Die LeserInnen werden dazu ermuntert, scheinbar selbstverständliche Kategorien und Termini zu hinterfragen: Wie und v.a. wie schnell können EinwanderInnen schwedisch werden? Es wird darüber hinaus darauf aufmerksam gemacht, dass der Terminus 'EinwanderIn' nicht nur in Abgrenzung zu 'SchwedInnen' sondern auch zu 'Flüchtlingen' unklar ist. Die Überlegungen werden im zweiten Absatz fortgesetzt und einige neue Bezeichnungen eingeführt:

Om man räknar alla *svenskar födda utomlands* finns det idag omkring 15 procent invandrare i Sverige. Detta är den vanligaste definitionen på invandrare (eller 'nysvenskar') och den används bland annat av svenska myndigheter. Om man till denna siffra också räknar med alla som är födda i Sverige av utländska föräldrar, så blir andelen *svenskar med utländsk bakgrund* över 19 procent, det vill säga nästan var femte svensk är invandrare.²²⁹ [Hervorhebungen im Original]

Wenn man alle *im Ausland geborenen SchwedInnen* dazuzählt, gibt es heute in etwa 15 Prozent EinwanderInnen in Schweden. Das ist die gebräuchlichste Definition für EinwanderInnen (oder 'NeuschwedInnen') und wird u.a. von schwedischen Behörden verwendet. Wenn man zu dieser Ziffer auch noch all diejenigen dazurechnet, die in Schweden von ausländischen Eltern geboren wurden, steigt der Anteil von *SchwedInnen mit Migrationshintergrund* auf über 19 Prozent, das heißt fast jede/r fünfte SchwedIn ist EinwanderIn.

Neben den altbekannten 'EinwanderInnen' (*invandrare*) kommen hier drei weitere umschreibende Bezeichnungen zum Einsatz: 'im Ausland geborene SchwedInnen' (*svenskar födda utomlands*), NeuschwedInnen (*nysvenskar*) und SchwedInnen mit Migrationshintergrund (*svenskar med utländsk bakgrund*). Mit 'im Ausland geborenen' SchwedInnen sind primär jene Personen gemeint, die selbst nach Schweden migriert sind. Diese Gruppe inkludiert jedoch auch Menschen, die zwar im Ausland geboren, aber dennoch in Schweden sozialisiert wurden. Sie passen somit eigentlich besser in die Kategorie 'SchwedInnen mit Migrationshintergrund', die von Geburt an in Schweden leben, aufgrund der

²²⁸ SAN, 435.

²²⁹ SAN, 435.

Migrationserfahrung ihrer Eltern jedoch trotzdem als MigrantInnen markiert werden. Der Begriff ‚NeuschwedInnen‘ lässt hingegen vermuten, dass die Person ‚kürzlich‘ nach Schweden eingewandert ist. Im oben angeführten Textbeispiel wird die Bezeichnung jedoch ausdrücklich als Synonym für ‚EinwanderIn‘ verwendet – obwohl EinwanderInnen bereits seit Jahren oder Jahrzehnten in Schweden leben können und weiterhin als solche kategorisiert werden. Es zeigt sich also, dass im Schwedischen mehrere nuancierte Begriffe bestehen, die ‚EinwanderInnentum‘ zum Ausdruck bringen sollen, aber gleichzeitig nicht klar voneinander abgrenzbar sind.

Die diffuse und inkonsequente Verwendung der Bezeichnungen wird auch im folgenden Beispiel ersichtlich: „Utlandsfödda ungdomar är mer stillasittande, men dricker och snusar mindre än ungdomar födda i Sverige.“²³⁰ (dt. Im Ausland geborene Jugendliche bewegen sich weniger²³¹, aber trinken und ‚snusen‘²³² weniger als in Schweden geborene Jugendliche.) Der Geburtsort eines/einer Jugendlichen hat an sich keinerlei Einfluss darauf, welche Verhaltensweisen er oder sie sich während der Sozialisierung aneignet. Es handelt sich somit entweder um eine obsoletere Information oder um eine missverständliche Formulierung. Vermutlich sollte ausgedrückt werden, dass EinwanderInnen im Vergleich zu SchwedInnen (*helsvenskar*) zwar auf der einen Seite seltener physischen Aktivitäten nachgehen, auf der anderen Seite jedoch weniger Alkohol und ‚Snus‘ konsumieren. Ein weitaus schlüssigeres Erklärungsmodell kann hier durch die Einbindung der Kategorie ‚Klasse‘ geboten werden. Aufgrund struktureller Diskriminierung nehmen Familien mit Migrationshintergrund oft eine niedrigere soziale Position ein, womit auch die geringere Verfügbarkeit finanzieller Mittel einhergeht.²³³ Dementsprechend ist es denkbar, dass beispielsweise die Mitgliedschaft in einem Sportverein (bzw. der Kauf der notwendigen Ausrüstung) aus rein ökonomischen Gründen nicht möglich ist.²³⁴ Ebenso kann der geringere Drogenkonsum nicht auf die territoriale Herkunft der Jugendlichen reduziert werden. Wahrscheinlicher ist ein Zusammenhang mit religiösen Werten, wobei unterstrichen werden muss, dass auch Religion nicht lokal gebunden ist.

²³⁰ GLE, 42.

²³¹ Wörtlich: ‚[Sie] sind eher stillsitzend‘.

²³² Konsumieren des schwedischen Oraltabaks *snus*.

²³³ Vgl. Kulturdepartement 2005: *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige* (= SOU 2005: 56). In: Offizielle Webseite der schwedischen Regierung. Online und als Download verfügbar: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2005/06/sou-200556/> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

²³⁴ Die Art der Datenerhebung spielt hier selbstverständlich auch eine Rolle: Fließen physische Aktivitäten außerhalb von Vereinen auch in das Ergebnis ein?

Es wird in allen vier analysierten Jahrgangsstufenbüchern wiederholt darauf verwiesen, dass sowohl EinwanderInnen als auch Flüchtlinge die schwedische StaatsbürgerInnen-schaft erwerben können. Dies ist bei EinwanderInnen nach fünf Jahren Aufenthalt in Schweden, bei anerkannten Flüchtlingen oder Staatenlosen bereits nach vier Jahren möglich.²³⁵ In Hinblick auf den offiziellen Status ist also klar, dass Personen mit einem teilschwedischen Hintergrund (*delsvensk bakgrund*) zumindest auf dem Papier ‚vollkommen schwedisch‘ (*helsvensk*) sein können. Es offenbart sich somit eine Diskrepanz zwischen dem offiziellen und rechtlichen Status einer Person als StaatsbürgerIn und ihrer Wahrnehmung innerhalb der Gesellschaft.

Die Dichotomisierung zwischen ‚SchwedInnen‘ und ‚SchwedInnen mit Migrationshintergrund‘ taucht häufig in den Texten auf, die in den aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern enthalten sind. Durch die Verwendung unterschiedlicher Ausdrücke kann teilweise jedoch auch Inklusivität vermittelt werden. Wenn beispielsweise von „Sveriges ungdomar“²³⁶ (dt. Schwedens Jugendliche) und nicht von *svenska ungdomar* (dt. schwedische Jugendliche) die Rede ist, werden auch SchülerInnen angesprochen, die keine schwedischen StaatsbürgerInnen sind oder sich aus einem anderen Grund nicht als SchwedIn identifizieren.

In *Samhälle i dag* 7–9 wird beschrieben, dass die Etablierung einer multikulturellen Gesellschaft das aktuelle Ziel der schwedischen Regierung sei: „I dag är regeringens mål ett mångkulturellt samhälle, där olika grupper ska kunna behålla sin egen kultur, förutsatt att den inte strider mot de svenska lagarna.“²³⁷ (dt. Heute ist das Ziel der Regierung eine multikulturelle Gesellschaft, in der verschiedene Gruppen ihre eigene Kultur behalten können sollen, vorausgesetzt sie verstößt nicht gegen die schwedischen Gesetze.) An anderer Stelle wird beschrieben, dass es sich dabei um eine soziale Herausforderung handelt, die insbesondere auf die Mithilfe der schwedischen Bevölkerung angewiesen ist: „Här ska människor från olika kulturer kunna mötas och leva bredvid varandra. Det ställer stora krav på vårt samhälle att ta hand om alla nya svenskar.“²³⁸ (dt. Hier sollen sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen begegnen und nebeneinander leben können. Das stellt hohe Anforderungen an unsere Gesellschaft, die sich um alle neuen

²³⁵ Vgl. Migrationsverket 2018: Du ska ha bott i Sverige en viss tid. In: Offizielle Webseite des schwedischen Migrationsamts. Online verfügbar: <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Bli-svensk-medborgare/Medborgarskap-for-vuxna/Tid-i-Sverige.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

²³⁶ GLE, 42.

²³⁷ NK, 315.

²³⁸ SAN, 435.

SchwedInnen kümmern muss.) Im letzten Satz werden die ‚NeuschwedInnen‘ implizit als hilfsbedürftig ausgewiesen, während die ‚AltschwedInnen‘ zu gutmütigen HelferInnen erhoben werden.

Mehrfach wird der Ausgleich sozialer Altersstrukturen durch Immigration in demographischem Hinblick als positiver Effekt genannt. „Folk blir allt äldre i nästan hela Europa, men vissa länder har inte tagit emot invandrare som kan uppväga obalansen.“²³⁹ (dt. In fast ganz Europa wird die Bevölkerung älter, aber gewisse Länder haben keine EinwanderInnen aufgenommen, durch welche das Ungleichgewicht ausgeglichen werden könnte.)

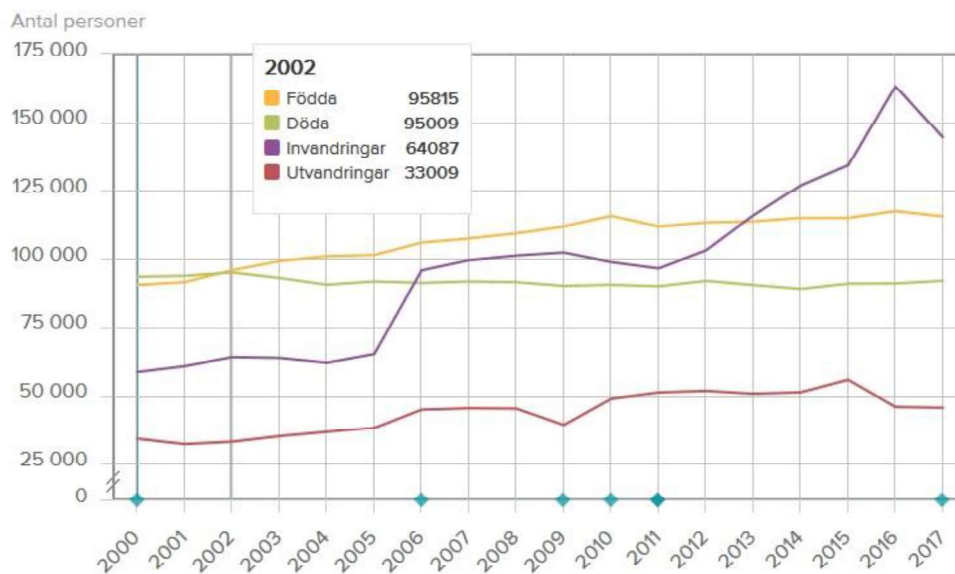


Abb. 12: Diagramm des Statistiska Centralbyrån zum schwedischen Bevölkerungswachstum ab dem Jahr 2000. Eingebildet sind die genauen Daten aus dem Jahr 2002, in denen erstmals wieder ein natürliches Bevölkerungswachstum abzulesen ist.

Ohne Einwanderung würde Schweden aktuell einen Bevölkerungsrückgang verzeichnen. Das liegt daran, dass die Anzahl an EmigrantInnen und die Sterberate so hoch sind, dass die Geburtenrate keinen allgemeinen Ausgleich erwirken kann. Seit 2002 zeigt sich in Schweden ein natürliches Bevölkerungswachstum, da jährlich mehr Personen geboren werden als Personen sterben.²⁴⁰ Dieses statistische Faktum wird in *Utkik Samhällskunskap* 7–9 inkorrekt wiedergegeben und das Gegenteil behauptet: Da die durchschnittliche Schwedin in den vergangenen Jahrzehnten nur zwei Kinder zur Welt brachte, sei die Geburtenrate unter der Sterberate gelegen, „[...] vilket innebär en naturlig folkminskning.“²⁴¹ [Hervorhebung im Original] (dt. [...] was einen natürlichen

²³⁹ LIB, 7.

²⁴⁰ Vgl. Statistiska Centralbyrån 2017b.

²⁴¹ GLE, 14.

Bevölkerungsrückgang mit sich führt). Gemäß den Bevölkerungsstatistiken des *Statistiska Centralbyrån* (SCB) war seit 1900 nur in den Jahren 1997–2001 ein natürlicher Bevölkerungsrückgang messbar.²⁴² Die Aussage basiert dementsprechend nicht nur auf veralteten Daten, sondern auch auf einer statistischen Fehlinterpretation.

Der Bevölkerungsrückgang und die damit einhergehende Überalterung der Gesellschaft wird in *Utkik Samhällskunskap 7–9* in weiterer Folge problematisiert: „Ett av Sveriges stora befolkningsproblem är att andelen äldre blir allt större.“²⁴³ (dt. Eins der großen Bevölkerungsprobleme Schwedens ist, dass der Anteil an älteren Menschen immer größer wird.) Ebenso wird die ökonomische Dimension dieses demographischen Problems aufgebracht: „För att Sverige ska klara av att försörja en större andel pensionärer är vi beroende av invandring.“²⁴⁴ (dt. Damit Schweden es schafft, einen größeren Anteil an PensionistInnen zu versorgen, sind wir von Einwanderung abhängig.) Ohne Einwanderung ist der schwedische Nationalstaat den Beschreibungen zufolge also nicht mehr in der Lage, die aktuelle Versorgung und Lebensqualität – mit anderen Worten: die Wohlfahrt (*välfärd*) – gewährleisten zu können. Es wird dementsprechend das Bild vermittelt, dass alle auf Immigration angewiesen sind, um in der Zukunft den gesellschaftlichen Status quo beibehalten zu können.

Ein wiederkehrendes Thema in allen vier Jahrgangsstufenbüchern ist die historische Betrachtung von Migration, in welcher der Wandel Schwedens vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland beschrieben wird.

Seit dem Jahr 1974 ist die Anzahl der Personen, die nach Schweden einwandern durchgehend höher als die Anzahl der Menschen, die aus Schweden auswandern. Die Summe an ImmigrantInnen übersteigt Mitte der 1970er jedoch nicht zum ersten Mal in der Geschichte Schwedens die der EmigrantInnen. Im Grunde war dies nämlich bereits seit 1930 der Fall. Insbesondere gegen Ende des Zweiten Weltkrieges begann eine verstärkte Zuwanderung nach Schweden, die mit dem Aufschwung der nationalen Wirtschaft und einem Mangel an IndustriearbeiterInnen zusammenhing. Unterbrochen wurde diese Entwicklung in den Jahren 1971–73. Die sinkende Immigrationsrate war in diesen Jahren einerseits dadurch bedingt, dass die Einwanderung von GastarbeiterInnen Ende der 1960er Jahre stärker reguliert wurde; andererseits verschlechterte sich Anfang der 1970er

²⁴² Vgl. Statistiska Centralbyrån 2017b.

²⁴³ GLE, 14.

²⁴⁴ GLE, 23.

Jahre die ökonomische Situation Schwedens und damit auch die Lage am Arbeitsmarkt. Dementsprechend wurden nicht nur SchwedInnen zu einem arbeitsbedingten Umzug ins Ausland animiert, sondern der Anreiz zur Einwanderung entfiel ebenso. Während im Jahr 1930 insgesamt 7.515 Personen nach Schweden einwanderten und 5.682 Personen auswanderten, stellt man im Jahr 1974 – also nur gut 40 Jahre später – eine starke Vervielfachung dieser Werte fest: Alles in allem wurden 37.430 ImmigrantInnen und 28.352 EmigrantInnen verzeichnet. Die bisherige Einwanderungsspitze liegt im Jahr 2015, was u.a. auf die zahlreichen Asylsuchenden zurückzuführen ist, die insbesondere aus Syrien flüchteten. Schweden kann somit mit Fug und Recht als Einwanderungsland bezeichnet werden.²⁴⁵

Diesen Hintergrundinformationen entsprechend wird in den Schulbüchern vermittelt, dass Schweden heute zwar ein Einwanderungsland ist, dies aber noch nicht immer der Fall war und insbesondere Ende des 19. Jahrhundert viele SchwedInnen (v.a. nach Nordamerika) ausgewandert sind. Indem auf die lange schwedenspezifische Einwanderungsgeschichte eingegangen wird, wird den LeserInnen vor Augen geführt, dass Immigration kein neuartiges Phänomen ist, sondern gewissermaßen eine ‚Tradition‘ darstellt. Wir werden uns nun exemplarisch dem in *Samhälle i dag* 7–9 enthaltenen Unterkapitel ‚Einwanderung damals und heute‘ (*Invandring förr och nu*) zuwenden, welches im Kapitel ‚EU, Europa und die Welt‘ (*EU, Europa och världen*) zu verorten ist.

Der erste Abschnitt behandelt die lange EinwanderInnentradition nach Schweden und verweist zur Erklärung u.a. auf (nieder-)deutsche Lehnwörter in der schwedischen Sprache und jahrhundertlang bestehende internationale Handelsbeziehungen. Der zweite Weltkrieg wird als entscheidendes Ereignis der Einwanderungsgeschichte präsentiert: In dieser Zeit wurden viele Flüchtlinge aufgenommen, die später nicht mehr in ihre Herkunftsländer zurückkehren konnten oder wollten. Nach dem Krieg wanderten viele GastarbeiterInnen nach Schweden ein, da das Land – im Gegensatz zu den restlichen europäischen Ländern – noch eine intakte Industrie vorweisen konnte und einen wirtschaftlichen Aufschwung erlebte. Ab den 1970er Jahren suchten immer mehr Flüchtlinge in Schweden um Asyl an, konkret werden EinwanderInnen aus Südamerika (1970er), dem ehemaligen Jugoslawien (1990er) und Afghanistan, Somalia, Irak und Syrien (2010er)

²⁴⁵ Vgl. Statistiska Centralbyrån 2017a: Från massutvandring till rekordinvandring. In: Offizielle Webseite des statistischen Zentralamts. Online verfügbar: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

genannt.²⁴⁶ Als Abschluss dient der folgende Absatz, der die Diversität der sozialen Gruppe ‚EinwanderInnen‘ betont:

Invandrare till Sverige och andra EU-länder kommer från många olika områden. Enbart i Sverige lever invandrare från över tvåhundra länder. En invandrare från Norge och en invandrare från Somalia har olika förutsättningar att klara sig i det svenska samhället. Många som kommit till Sverige talar ibland om hur irriterande det är att alltid bli sedd som invandrare – och inte som den person man egentligen är.²⁴⁷

EinwanderInnen nach Schweden und andere EU-Länder kommen aus vielen unterschiedlichen Gebieten. Allein in Schweden leben EinwanderInnen aus über 200 Ländern. Ein/e EinwanderIn aus Norwegen und ein/e EinwanderIn aus Somalia haben unterschiedliche Voraussetzungen um in der schwedischen Gesellschaft zurechtzukommen. Viele, die nach Schweden gekommen sind, sprechen manchmal davon, wie ärgerlich es ist, immer als EinwanderIn betrachtet zu werden – und nicht als die Person, die man eigentlich ist.

Ungünstig ist, dass nicht spezifiziert wird, warum ein/e norwegische/r und ein somalische/r EinwanderIn unterschiedliche Voraussetzungen haben, um sich erfolgreich in die schwedische Gesellschaft einzugliedern. Dadurch wird Spielraum für eine kulturelle Begründung gelassen, die in Zusammenhang mit dem territorial verankerten Kulturverständnis folgenden Fehlschluss zulässt: SomalierInnen haben größere Probleme sich in Schweden zu integrieren als NorwegerInnen, weil ihre Kultur sich (aufgrund der größeren Distanz zwischen den Ländern) grundlegend von der schwedischen Kultur unterscheidet, während die Kultur des Nachbarlandes Norwegen konträr dazu als verwandt gedeutet werden könne. Eine eindeutiger Formulierung sowie die Hinzufügung z.B. historischer Hintergrundinformationen wäre hier zielführender. Ein einfacher Integrationsprozess norwegischer StaatsbürgerInnen könnte beispielsweise über die sprachliche Nähe (bzw. die interskandinavische Semikommunikation²⁴⁸), weitreichende historische Verflechtungen oder – rein aufenthaltsrechtlich – über die Existenz der Nordischen Passunion²⁴⁹ begründet werden. Als zweiter problematischer Aspekt fällt auf, dass die EinwanderInnen

²⁴⁶ Vgl. NK, 313.

²⁴⁷ NK, 313.

²⁴⁸ Für nähere Informationen zur interskandinavischen Semikommunikation vgl. Braunmüller 2007: 321–362.

²⁴⁹ Die nordische Passunion wurde 1954 zwischen den Staaten Schweden, Dänemark, Finnland und Norwegen etabliert. Island schloss sich der Vereinbarung 1955 an, die Färöer folgten 1966 nach. Vgl. Nordisk råd / Nordisk ministerråd 2018: Protokoll angående befrielse för nordiska medborgare från att under uppehåll i annat nordiskt land än hemlandet innehåva pass och uppehållstillstånd. In: Offizielle Webseite zur nordischen Zusammenarbeit (*Nordiskt samarbete*). Online verfügbar: <https://transition.norden.org/sv/om-samarbetet-1/nordiska-avtal/nordiska-avtal/passfraagor-medborgarskap-och-folkbokfoering/protokoll-angaaende-befrielse-foer-nordiska-medborgare-fraan-att-under-uppehaall-i-annat-nordiskt-land-aen-hemlandet-innehava-pass-och-uppehaallstillstaand> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

mit einer negativen emotionalen Reaktion, nämlich Wut, in Verbindung gebracht werden. Gleichzeitig wird unbeachtet gelassen, ob die Verärgerung über das kontinuierliche *Ot-hering* durch die schwedische Bevölkerung wirklich keinerlei Legitimation hat. Weiters wird nicht erklärt, warum diese Konstruktion der ‚Anderen‘ fortwährend gesellschaftlich reproduziert wird. (→ 2.1)

Nicht nur die Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch die Zukunft Schwedens bei weiter anhaltender kontinuierlicher Einwanderung werden behandelt. In *Prio Samhälle Stadiebok* werden als Abschluss des Kapitels ‚Arbeitsleben‘ (*Arbetslivet*) zwei utopisch bzw. dystopisch anmutende Zukunftsszenarien für Schweden skizziert, die u.a. durch die Regelung von Einwanderung bestimmt werden. Die LeserInnen werden darum gebeten, eine Einschätzung abzugeben, welches der beiden Szenarien sie für realistischer halten. Die Ausgangslage ist für beide Gedankenspiele dieselbe: In Folge der Alterung der schwedischen Gesellschaft steigen die staatlichen Ausgaben, wodurch wiederum soziale Versorgungsprobleme ausgelöst werden.

In der ersten Zukunftsvision mit dem bereits negativ anklingenden Titel ‚Schweden – das Problemland‘ (*Sverige – problemlandet*) wird ausgeführt, dass zu wenige schwedische Start-Up-Unternehmen gegründet werden, weswegen junge Menschen vermehrt ins Ausland abwandern. Des Weiteren müssen viele Unternehmen geschlossen werden oder ihren Sitz ins Ausland verlegen, um dem Konkurrenzdruck standhalten zu können. Die Konsequenz daraus sind weniger verfügbare Jobs, steigende Arbeitslosigkeit, geringere Steuereinnahmen und daraus entstehende finanzielle Probleme für die Gesellschaft.²⁵⁰ Dann kommt das Thema Immigration ins Spiel:

Samtidigt fortsätter invandringen, men inte heller de som invandrar får jobb. Som ett resultat ökar konflikterna i samhället. Rasismen blir bara värre och alla skyller på varandra. Allt det här gör att Sverige hamnar i en ond spiral som är svår att komma ur.²⁵¹

Gleichzeitig hält die Einwanderung an, aber auch diejenigen, die einwandern, finden keine Arbeit. Als Resultat erhöhen sich die Konflikte in der Gesellschaft. Der Rassismus wird immer schlimmer und alle beschuldigen sich gegenseitig. All das führt dazu, dass Schweden in einer Spirale abwärts landet, aus der es schwer wieder herauskommt.

Problematisch ist hier die Implikation, dass das gesteigerte Konfliktpotential innerhalb der schwedischen Gesellschaft auf die anhaltende Immigration während einer

²⁵⁰ Vgl. SAN, 316.

²⁵¹ SAN, 316.

angespannten Situation am Arbeitsmarkt zurückzuführen sei. Dadurch wird den EinwanderInnen die alleinige Schuld zugeschoben, denn: Kämen weniger EinwanderInnen nach Schweden, würden weniger Menschen nach Arbeit suchen, es würde keine wesentliche Steigerung an Konflikten und letzten Endes auch weniger Rassismus geben. Paradoxe Weise wird so den EinwanderInnen die Schuld am Rassismus gegeben, unter welchem sie selbst zu leiden haben. Auf sprachlicher Ebene ist interessant, dass es zu einer vermehrten Ausblendung der AkteurInnen durch Passivkonstruktionen kommt: Wenn geschrieben wird, dass der Rassismus schlimmer wird, bleibt beispielsweise verschleiert, wer sich wem gegenüber rassistisch verhält oder ob beide Parteien gemeint sind. Durch die obige feinanalytische Interpretation der Textstelle liegt die Vermutung nahe, dass die schwedische Bevölkerung verstärkt auf rassistische Erklärungen und Verhaltensweisen gegenüber den ‚Neuankömmlingen‘ zurückgreift. Die Grundaussage des gesamten Absatzes bleibt jedenfalls: Wenn weniger EinwanderInnen nach Schweden kommen, landet Schweden nicht in einer Spirale, die sich fortwährend abwärts dreht.

In der zweiten Zukunftsvision mit dem verheißungsvollen Titel ‚Schweden – das Zukunftsland‘ (*Sverige – framtidslandet*) wird folgendermaßen mit dem Überalterungsproblem umgegangen: Es werden viele neue Unternehmen gegründet, wovon die Wirtschaft profitiert und junge SchwedInnen von der Abwanderung ins Ausland abgehalten werden. Darüber hinaus migrieren sowohl EU-BürgerInnen als auch ChinesInnen und InderInnen mit hohem Bildungsgrad nach Schweden und die Steuereinnahmen gewährleisten ein optimales Funktionieren des Wohlfahrtssystems.²⁵² Weiter heißt es:

Samtidigt fortsätter invandringen från bland annat Afrika. I Sverige är vi bra på att ta hand om de som kommer och då kan många komplettera sin utbildning och börja jobba i de bristyrken som finns. Många invandrare kan också ta över och driva de företag som annars skulle ha blivit nedlagda. Allt det här gör att Sverige hamnar i en god spiral med nya företag som är bra för miljön och många spännande jobb.²⁵³

Gleichzeitig hält die Einwanderung, u.a. aus Afrika, an. In Schweden sind wir gut darin, uns um diejenigen zu kümmern, die dazukommen und somit können viele ihre Ausbildung abschließen und in bestehende Mangelberufe einsteigen. Viele EinwanderInnen können auch Unternehmen, die sonst geschlossen werden würden, übernehmen und weiterführen. All das sorgt dafür, dass Schweden in einer positiven Spirale landet, mit neuen umweltfreundlichen Unternehmen und vielen spannenden Jobs.

Zunächst ist festzuhalten, dass die SchwedInnen in diesem Abschnitt positiv und vorbildhaft beschrieben werden: Sie helfen den EinwanderInnen, indem sie sich fürsorglich um

²⁵² Vgl. SAN, 316.

²⁵³ SAN, 316.

sie kümmern und ihnen Ausbildung und Arbeitsplatz vermitteln. In Bezug auf die Herkunft der EinwanderInnen wird im obigen Abschnitt explizit betont, dass diese auch aus Afrika kommen können. In Verbindung mit den nachfolgenden Sätzen wird ausgedrückt, dass Personen aus ‚Afrika‘²⁵⁴ weniger Qualifikationen und oft nur halbfertige oder mangelhafte Ausbildungen vorzuweisen hätten. Ihnen wird in Schweden eine Chance geboten; diese besteht allerdings darin, Berufe zu übernehmen, die die Einheimischen gelinde gesagt nicht machen wollen: Mangelberufe oder die Übernahme von Unternehmen, die sonst in Konkurs gehen würden. Kontrastiv wird ‚gute‘ Einwanderung dargestellt, personifiziert durch Menschen mit hohem Bildungsgrad, die in diesem Fall aus anderen EU-Staaten, China oder Indien nach Schweden kommen. Im Prinzip wird hier also eine zweiklassen-Einwanderung beschrieben, in welcher manche ImmigrantInnen erwünschter sind als andere.

Der dritte Themenkomplex, der im ausgewählten Korpus hinsichtlich ImmigrantInnen eine bedeutende Rolle einnimmt, beschäftigt sich mit der Frage nach Integration und Segregation.

Samhälle Ämnesboken widmet sich in einem Unterkapitel der titelgebenden Frage ‚Wie ist es nach Schweden zu kommen?‘ (*Hur är det att komma till Sverige?*): „Vi som bor i Sverige kan vara ganska överens om att det är tryggt att bo i vårt land. Här har det inte varit krig på mycket länge och vi lider inte av matbrist och råkar inte ut för naturkatastrofer så ofta. Tyvärr är det inte så överallt i världen.“²⁵⁵ (dt. Wir BewohnerInnen Schwedens, können uns recht einig darüber sein, dass es sicher ist in unserem Land zu wohnen. Hier gab es seit sehr langer Zeit keinen Krieg mehr und wir leiden nicht an Nahrungsmangel und sind nicht so oft von Naturkatastrophen betroffen. Leider ist das nicht überall auf der Welt so.) Indem die Formulierung ‚wir SchwedInnen‘ (*vi svenskar*) umgangen und durch ‚wir BewohnerInnen Schwedens‘ (*vi som bor i Sverige*)²⁵⁶ ersetzt wird, wird die gesamte Zivilgesellschaft Schwedens angesprochen und nicht nur schwedische StaatsbürgerInnen und/oder *helsvenskar*. Es werden indirekt drei Pullfaktoren genannt, die für die Einwanderung nach Schweden eine besondere Tragweite haben: Sicherheit (d.h. kein Krieg), eine gute Lebensmittelversorgung (d.h. keine Hungersnöte) und

²⁵⁴ Wie bereits an früherer Stelle (→ 4.5) erwähnt, handelt es sich bei ‚Afrika‘ keineswegs um einen einheitlichen Raum.

²⁵⁵ LIB, 20.

²⁵⁶ Wörtlich: Wir, die in Schweden wohnen.

eine sichere Wohnlage im Norden Europas (d.h. kaum Naturkatastrophen). Diese drei Aspekte können als typische Vorzüge Schwedens gegenüber anderen Nationen verstanden werden.

Die Verwendung eines statischen Kulturbegriffes (→ 4.5) führt mit sich, dass ein andersartiger kultureller Hintergrund dadurch erklärt wird, dass MigrantInnen aus einem anderen Land kommen. Im Unterkapitel ‚Gegensätze können auf den Zusammenprall von Kulturen zurückzuführen sein‘ (*Motsättningar kan bero på kulturkrockar*)²⁵⁷ kommt ein weiteres Mal die Vorstellung zum Ausdruck, dass durch Immigration neue Kulturen nach Schweden gebracht werden, die aufgrund ihrer essentiellen ‚Andersheit‘ zu einem Aufeinanderprallen mit der ‚heimischen‘ Kultur führen – ein Umstand, der Integration ausschließt und Segregation begünstigt. Der folgende, als repräsentativ ausgewählte, Abschnitt ist im Unterkapitel ‚Eine gemeinsame Kultur‘ (*En gemensam kultur*) des Gesellschaftskundebuchs *Samhälle Ämnesboken* eingebettet:

Under senare år har det varit en hel del bråk bland ungdomar i bostadsområden som till exempel Rosengård i Malmö eller Rinkeby i Stockholm. Det är områden där en stor del av de boende inte är födda i Sverige eller vars föräldrar kommer från ett annat land.²⁵⁸

In den letzten Jahren gab es eine ganze Menge Streit unter Jugendlichen in Wohngebieten wie z.B. Rosengård in Malmö oder Rinkeby in Stockholm. Das sind Gebiete, in denen ein großer Teil der BewohnerInnen nicht in Schweden geboren wurde oder ihre Eltern aus einem anderen Land kommen.

Die zeitliche Angabe ‚in den letzten Jahren‘ deutet an, dass es sich bei den vorörtlichen Konflikten unter Jugendlichen um ein rezentes Phänomen handelt. Es erfolgt eine Nennung der zwei Vororte, die durch umfassende mediale Berichterstattung einen hohen Bekanntheitsgrad erlangten: Rosengård in Malmö und Rinkeby in Stockholm. Diese werden explizit als ‚einwanderungsstark‘ charakterisiert, indem darauf verwiesen wird, dass dort viele Menschen leben, die in einem anderen Land geboren wurden (was mit der eingangs besprochenen Definition von ‚EinwanderInnen‘ übereinstimmt). Die Beschreibung wird folgendermaßen fortgesetzt:

Oroligheterna beror bland annat på att många som kommit till Sverige från länder där det är krig, fattigdom eller diktatur anser att de inte får en rättvis chans att komma in i det svenska samhället. Det visar sig främst genom att arbetslösheten är speciellt hög och inkomsterna låga i områden där det bor många invandrare.²⁵⁹

²⁵⁷ Das schwedische Substantiv *kulturkrock* lässt sich nicht direkt ins Deutsche übertragen. Sinngemäß kann man jedoch die Umschreibung ‚Zusammenprall von Kulturen‘ verwenden.

²⁵⁸ LIB, 50.

²⁵⁹ LIB, 50f.

Die Unruhen beruhen unter anderem darauf, dass viele, die aus anderen Ländern gekommen sind, in denen Krieg, Armut und Diktatur herrschen, der Ansicht sind, dass sie keine gerechte Chance erhalten um Teil der schwedischen Gesellschaft zu werden. Das zeigt sich insbesondere darin, dass die Arbeitslosigkeit in Gebieten, in denen viele EinwanderInnen leben, besonders hoch und die Einkommen niedrig sind.

Es wird ausgeführt, dass die Konflikte in den Vororten u.a. darauf beruhen, dass viele der BewohnerInnen aus Ländern kommen, in denen das Leben von Krieg, Armut und Diktatur bestimmt wird. Durch diese Information besteht die Möglichkeit, dass die LeserInnen daraus ableiten, dass Personen aus diesen Ländern aufgrund ihrer Herkunft eher zu Konflikten neigen. Es ist also eine Assoziation mit Aggressivität möglich. Durch die Wahl des Verbs *anse* (dt. der Ansicht sein) wird die Wahrnehmung der EinwanderInnen – also die geminderte Chance zur Partizipation in der schwedischen Gesellschaft – implizit in Frage gestellt. Der Grund für die Unzufriedenheit der ImmigrantInnen wird somit abgeschwächt und ihre negative Reaktion als Überreaktion interpretiert, obwohl strukturelle Benachteiligungen von EinwanderInnen ein Faktum sind.²⁶⁰ Letzten Endes wird also die Behauptung in den Raum gestellt, dass EinwanderInnen die demokratische Norm der Gleichheit (*jämlikhet*) anzweifeln, die oft als Standpfeiler schwedischer Identität benannt wird (→ 5.2):

Pågår det här under en lång tid finns risken att man hamnar i ett utanförskap. Då blir det ännu svårare att lära sig det nya språket, få svenska vänner, ett jobb och en bra bostad.²⁶¹

Wenn das hier über einen langen Zeitraum andauert, besteht das Risiko, dass man in einer Außenseiterrolle landet. Dann gestaltet es sich noch schwieriger, die neue Sprache zu erlernen, schwedische FreundInnen zu finden sowie einen Job und eine gute Wohnung.

Wie bei der vorangegangenen Textstelle angesprochen wurde, wird die ungerechte Behandlung von ImmigrantInnen als falsche Wahrnehmung abgetan. Wenn die EinwanderInnen zu lange an dieser festhalten, können sie gemäß dem Text zu AußenseiterInnen werden. Dabei wird nicht festgehalten, dass auch die Personengruppe, aus der man ausgegrenzt wird, eine tragende Funktion im Ausgrenzungsprozess einnimmt. Im zweiten Satz wird davon ausgegangen, dass EinwanderInnen die Sprache erlernen und sich um schwedische FreundInnen bemühen müssen. Außerdem wird indirekt gesagt, dass sie keinen Job und keine gute Wohnung hätten. An dieser Stelle wird die Unschärfe des EinwanderInnen-Begriffs ein weiteres Mal deutlich: Personen, die als EinwanderInnen

²⁶⁰ Vgl. Kulturdepartement 2005.

²⁶¹ LIB, 51.

bezeichnet werden können sowohl Schwedisch als Erstsprache²⁶² haben, als auch schwedische StaatsbürgerInnen sein, die aller Wahrscheinlichkeit nach auch ‚schwedische FreundInnen‘ haben. Die oben genannten Probleme betreffen deshalb eher Personen, die erst kürzlich nach Schweden eingewandert oder geflüchtet sind. (→ 5.1.2)

Im Anschluss an den obigen Textausschnitt wird auf das Thema Fremdenfeindlichkeit eingegangen und erklärt, dass diese zumeist aus Unsicherheit und Angst vor dem Unbekannten entstehe. Wenn eine weitere Distanzierung zwischen sozialen Gruppen stattfindet, bestehe die Gefahr einer gespaltenen Gesellschaft, in der auch Segregation und Chancenungleichheit ein zunehmendes Problem darstellen würden.²⁶³ Das Ende der Passage gestaltet sich versöhnlich:

Även om det förekommer konflikter mellan olika folkgrupper – *kulturkrockar* – ska vi komma ihåg att motsatsen kanske är ännu vanligare. Många människor som flyttar till Sverige klarar sig bra och trivs. De hittar ett arbete, skaffar sig en bostad och får svenska vänner.²⁶⁴ [Hervorhebung im Original]

Auch wenn Konflikte zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen – *Zusammenpralle von Kulturen* – vorkommen, sollten wir uns erinnern, dass das Gegenteil vielleicht noch gewöhnlicher ist. Viele Menschen, die nach Schweden ziehen, kommen gut zurecht und fühlen sich wohl. Sie finden eine Arbeit, legen sich eine Wohnung zu und finden schwedische FreundInnen.

Durch die Formulierung als Faktum und nicht als Möglichkeit,²⁶⁵ wirkt es so, als seien Konflikte zwischen Ethnien immer und unausweichlich eine Frage der Kultur – obgleich diese sich beispielsweise auch auf die territoriale Grenzsetzung oder den Zugang zu natürlichen Ressourcen beziehen können.

Alles in allem fehlen in den angeführten zusammenhängenden Textbeispielen umfassende Erklärungen und Informationen zum sozialen Hintergrund der Segregation. Insbesondere wird eine starke Ausblendung der Kategorie ‚Klasse‘ auffällig, die teilweise kulturalisiert dargestellt wird. Ebenso wird die Bindung ‚nicht-Integrierter‘ an einen Raum, nämlich bestimmte Vororte schwedischer Großstädte, angedeutet.

Erstaunlicherweise wird der Fußballprofi Zlatan Ibrahimović – der in den schwedischen Medien häufig als Vorbild genannt wird – im gesamten Korpus nur ein einziges

²⁶² Die ‚Verfälschung‘ der schwedischen Erstsprache kann bei Jugendlichen durch die Verwendung einer multiethnischen Jugendsprache (*shobresvenska*) geschehen und in diesem Zusammenhang zu Fehlschlüssen verleiten. Vgl. Institutet för språk och folkminnen 2014b [2004]: Shobresvenska. In: Offizielle Webseite des Instituts für Sprachen und Volkskunde. Online verfügbar unter: <https://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/nyord/nyord/aktuellt-nyord-2002-2015/2013-10-21-shobresvenska.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

²⁶³ Vgl. LIB, 51.

²⁶⁴ LIB, 51.

²⁶⁵ Abänderbar wäre dies durch die Hinzufügung des Wortes *kan* (dt. kann).

Mal als Beispiel für gelungene Integration auserkoren, nämlich in *Samhälle i dag* 7–9. Im Fließtext wird nach einer kurzen Definition der Begriffe Integration und Segregation nur relativ kurz auf den internationalen Fußballstar eingegangen: „En av Sveriges mest berömda fotbollsspelare, Zlatan Ibrahimović, växte upp i den invandrartäta Malmöförorten Rosengård. I sin självbiografi berättar Zlatan att han var arton år, när han första gången kom till Gustav Adolfs torg i centrala Malmö.”²⁶⁶ (dt. Einer der berühmtesten FußballspielerInnen Schwedens, Zlatan Ibrahimović, wuchs im einwanderungsstarken²⁶⁷ Malmö-Vorort Rosengård auf. In seiner Autobiographie erzählt Zlatan, dass er 18 Jahre alt war, als er das erste Mal den Gustav Adolfs Platz im Zentrum Malmös betrat.)

Interessant ist, dass hier nicht konkret Ibrahimovićs Migrationshintergrund angesprochen wird, sondern lediglich der Vorort genannt wird, in welchem er aufgewachsen ist. Die Sozialisierung in Rosengård scheint somit mit einer Sozialisierung in einem anderen Land gleichgesetzt zu werden, was eine neue hypothetische Frage aufkommen lässt: Besteht auf Basis eines statischen Kulturverständnisses – analog zur Vorstellung nationalstaatlich gebundener Kulturen – eine territoriale Verknüpfung zwischen Vororten und ‚EinwanderInnenkultur‘?²⁶⁸



Abb. 13: Zlatan Ibrahimović wird in *Samhälle i dag* 7–9 als Beispiel für gelungene Integration erwähnt.

²⁶⁶ NK, 314.

²⁶⁷ Wörtlich übersetzt: der einwanderInnenreiche Malmö-Vorort (*den invandrartäta Malmöförorten*).

²⁶⁸ Diese Frage muss an dieser Stelle leider unbeantwortet bleiben.

Zuletzt wird im angeführten Textbeispiel auf die früher versuchte ‚Schwedisierung‘ (*försvenskning*) nationaler Minderheiten verwiesen, wobei Roma und TornedallInnen als konkrete Beispiele genannt werden. Früher seien ähnliche Wünsche auch gegenüber EinwanderInnen vertreten worden: „Deras kultur ansågs till och med mindre värd än den svenska. Samma tankar fanns tidigare när det gällde invandrare.“²⁶⁹ (dt. Ihre Kultur wurde der schwedischen gegenüber sogar als minderwertig angesehen. Dieselben Gedanken galten früher EinwanderInnen.)

Als Abschluss dieses Unterkapitels über EinwanderInnen soll die problematische Verknüpfung dieser sozialen Gruppe mit Armut und Kriminalität aufgezeigt werden, durch welche kulturelle ‚Andersheit‘ mit negativen Charakteristika in Verbindung gesetzt wird.

Ein relativ harmloses Beispiel zeigt ein weiteres Mal, dass Erklärungen zu getätigten Aussagen oft fehlen oder unzureichend sind: „En majoritet av de fattigaste barnen har enligt undersökningen utländsk bakgrund och/eller lever med en ensamstående förälder.“²⁷⁰ (dt. Eine Mehrheit der ärmsten Kinder haben gemäß der Untersuchung²⁷¹ Migrationshintergrund und/oder leben mit einem alleinerziehenden Elternteil) Aus dem Kontext geht nicht hervor, warum Kinder migrantischer Familien oder Alleinerziehender in ärmlichen Verhältnissen aufwachsen, d.h. der sozioökonomische Faktor ‚Klasse‘ wird ausgeblendet. Es wird auch nicht erklärt, welche Mechanismen dazu führen, dass alleinerziehende Elternteile einem höheren Armutsrisiko ausgesetzt sind. Es ist jedoch positiv hervorzuheben, dass im weiteren Verlauf des Kapitels im Rahmen von *Samhällets Rapportage* ein Bericht samt Interview beigelegt wurde, in welchem eine 14-jährige Schwedin über ihr Leben in Armut spricht. Auf diese Weise wird verdeutlicht, dass auch SchwedInnen geringe Mittel zur Verfügung haben können und Armut nicht nur MigrantInnen betrifft.

Ein weiteres positives Beispiel findet sich in *Samhälle Ämnetsboken*. Obwohl EinwanderInnen im Infokasten ‚Segregation in Großstädten‘ (*Segregation i storstäder*) zunächst mit Einkommensschwäche und städtischen Vororten verbunden werden, wird eine kulturelle Erklärung letzten Endes umgangen, indem (unter Berufung auf ExpertInnenmeinungen) auf die sozialen Mechanismen verwiesen wird, die hinter Segregation stehen:

²⁶⁹ NK, 314f.

²⁷⁰ SAN, 123.

²⁷¹ Referiert auf eine Untersuchung der schwedischen Hilfsorganisation *Rädda Barnen* (dt. Rettet die Kinder) zur Armut unter Kindern.

Enligt undersökningar ökar segregationen, men vissa forskare tycker inte att det största problemet är att invandrare söker sig till andra invandrare. De anser att man istället ska motarbeta arbetslöshet, fattigdom och diskriminering.²⁷²

Laut Untersuchungen steigt die Segregation an, aber gewisse ForscherInnen denken, dass das größte Problem nicht EinwanderInnen sind, die die Nähe zu anderen EinwanderInnen suchen. Sie sind der Ansicht, dass man stattdessen Arbeitslosigkeit, Armut und Diskriminierung entgegenarbeiten sollte.

Auch Kriminalität wird teilweise mit EinwanderInnen in Verbindung gebracht, wie die folgenden Textstellen zeigen sollen: „Om man bor i ett område där arbetslösheten är hög och människors inkomst låg, ökar risken att man hamnar i brottslighet.“²⁷³ (dt. Wenn man in einem Gebiet lebt, in dem die Arbeitslosigkeit hoch und das Einkommen der Menschen gering ist, steigt das Risiko, in der Kriminalität zu landen.) Es ist problematisch, dass an dieser Stelle lediglich der Wohnort als Grund für Kriminalität genannt wird und Faktoren wie soziale Ungleichheit und Armut völlig außer Acht gelassen werden. Im Grunde handelt es sich also um eine verfehlte Erklärung der Häufung krimineller Straftaten in bestimmten Gebieten. Da EinwanderInnen bzw. Vororte zudem – wie oben geschildert wurde – mit Arbeitslosigkeit und Armut in Verbindung gesetzt werden, werden die LeserInnen zur Deduktion verleitet, dass Personen aus derartigen Gebieten auch eher zu Kriminalität neigen. Kriminalität und Armut werden dadurch sozusagen ‚einwanderisiert‘, indem sie sowohl kulturalisiert als auch sehr stark verallgemeinert und nicht auf eine konkrete ‚Einzelkultur‘ bezogen werden. Stattdessen werden alle EinwanderInnenkulturen in einen Topf geschmissen und als homogene – und ‚fremde‘ – Einheit dargestellt, die (wie oben dargelegt) u.a. in den Vororten zu Hause ist, wie auch die nachfolgende Textstelle exemplifiziert: „Allt ifrån kriminella motorcykelgäng till kriminella grupper från förorten har fått stå som bild för hur den organiserade brottsligheten har blivit ett allt större hot mot Sverige.“²⁷⁴ (dt. Alles von kriminellen Motorradgangs bis hin zu kriminellen Gruppen in den Vororten steht mittlerweile als Bild dafür, wie das organisierte Verbrechen eine immer größere Bedrohung für Schweden geworden ist.) An dieser Stelle werden zwar – so wie im Rest des Kapitels – nicht konkret AusländerInnen als TäterInnen genannt, aber es ist klar, dass mit den Vororten (*förorten*) nicht das bürgerliche Djursholm gemeint ist, sondern vielmehr die ‚sozialen Brennpunkte‘ Rinkeby und Rosengård, die einen hohen Bevölkerungsanteil an ImmigrantInnen aufweisen. Durch

²⁷² LIB, 25.

²⁷³ GLE, 107.

²⁷⁴ GLE, 108.

den vorausgesetzten Wissenshorizont der LeserInnen, kann also eine gleichermaßen implizite wie eindeutige Zuordnung erreicht werden.

5.1.2 Flüchtlinge (*Flyktingar*)

Angaben des *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR) zufolge sind weltweit aktuell in etwa 25,4 Millionen Personen auf der Flucht, von denen über die Hälfte unter 18 Jahren alt ist.²⁷⁵ Als Flüchtling wird gemäß des ersten Artikels der Genfer Flüchtlingskonvention jene Person definiert,

[...] die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann.²⁷⁶

Die Fluchtursachen und die Herkunft der Flüchtenden sind dementsprechend vielfältig geartet; dennoch wird im Alltag zumeist homogenisierend von ‚den Flüchtlingen‘ gesprochen und somit eine soziale Gruppe flüchtender Personen konstruiert.

In *Samhälle Ämnesboken* werden zu Beginn des Kapitels über Migration zwei kurze Definitionen zu den Termini ‚Flüchtling‘ (*flykting*) und ‚EinwanderIn‘ (*invandrare*) angeführt. In Bezug auf Flüchtlinge und den politischen Umgang mit ihnen wird verlautbart:

Flykting är den som måste fly från sitt hemland och söka skydd i ett annat land. Två saker styr hur vi ska ta hand om dem som kommer som flyktingar till Sverige. Den ena är FN:s flyktingkonvention och den andra är särskilda regler inom Europeiska Unionen (EU).²⁷⁷

Ein Flüchtling ist, wer aus seinem Heimatland fliehen und in einem anderen Land Schutz suchen muss. Zwei Sachen lenken, wie wir uns um diejenigen, die als Flüchtlinge nach Schweden kommen, kümmern. Die eine ist die UN-Flüchtlingskonvention und die zweite bestimmte Regeln innerhalb der Europäischen Union (EU).

Die diversen Beweggründe, die eine Flucht erzwingen können, werden hier zwar nicht einzeln aufgezählt, es handelt sich jedoch trotzdem um eine korrekte – wenn auch vereinfachte – Erklärung des Terminus ‚Flüchtling‘.²⁷⁸ Weiters werden die

²⁷⁵ Vgl. UNHCR 2018b: Figures at a glance. In: Offizielle Webseite des UNHCR. Online verfügbar: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018). --- Die Zahl bezieht sich auf Personen, die ins Ausland geflüchtet sind. Zusätzlich benennt der UNHCR 40 Millionen Menschen, die innerhalb ihres Landes geflohen sind.

²⁷⁶ UNHCR 2018a: FAQ Flüchtlinge. In: Offizielle Webseite des UNHCR. Online verfügbar: <http://www.unhcr.org/dach/at/services/faq/faq-fluechtlinge> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

²⁷⁷ LIB, 20.

²⁷⁸ An späterer Stelle im Textverlauf werden die Fluchtursachen detaillierter ausgeführt.

Flüchtlingskonvention der Vereinten Nationen (UN) sowie die gesetzlichen Vereinbarungen in Bezug auf die EU-Grenzen für den Umgang mit Flüchtenden als maßgeblich genannt. In der nachstehenden Definition von EinwanderInnen wird hervorgehoben, dass nicht alle EinwanderInnen Flüchtlinge sind, sondern Migrationen auch freiwillig und aus persönlicher Motivation erfolgen können.²⁷⁹

In *Prio Samhälle Stadiebok* werden die extern erzwungenen Gründe zur Migration folgendermaßen spezifiziert: „De flyr från våld, förtryck, fattigdom eller från känslan av att inte längre stå ut.“²⁸⁰ (dt. Sie fliehen vor Gewalt, Unterdrückung, Armut und vor dem Gefühl, es nicht mehr länger auszuhalten.) Im Anschluss daran werden ‚Umweltflüchtlinge‘ (*miljöflyktingar*) als eigene Kategorie genannt – damit sind Personen gemeint, die aus Gebieten wegziehen, die häufig von Naturkatastrophen betroffen sind.²⁸¹

Positiv hervorzuheben ist der in *Samhälle Ämnesboken* enthaltene Abschnitt ‚IrakerInnen – eine unserer größten Flüchtlingsgruppen‘ (*Irakier – en av våra största flyktinggrupper*), in welchem die Hintergründe, die viele irakische StaatsbürgerInnen zur Flucht getrieben haben, umfassend dargestellt werden. So wird beschrieben, dass die USA und Großbritannien (unter militärischer Unterstützung von u.a. Dänemark, Australien und Japan) als Reaktion auf die Terroranschläge vom 11. September 2001 zwei Jahre später in den Irak einmarschierten.²⁸² Obgleich nur wenige Monate Krieg geführt wurde, hat die ansässige Bevölkerung bis heute mit den Konsequenzen dieser Intervention zu kämpfen: „Irak har haft stora problem med att få samhället att fungera efter kriget, och ett stort antal irakier har flytt utomlands. Många har tagit sig hit till Sverige, och de var 2008 vår största flyktinggrupp.“²⁸³ (dt. Der Irak hatte große Probleme damit, die Gesellschaft nach dem Krieg wieder funktionsfähig zu machen, und eine große Anzahl an IrakerInnen ist ins Ausland geflohen. Viele sind hierher nach Schweden gekommen und sie waren 2008 unsere größte Flüchtlingsgruppe.) Durch die Art der Formulierung wird der irakische Staat implizit für die sozialen Probleme der Nachkriegszeit verantwortlich gemacht. Der Hinweis, dass Schweden im Jahr 2008 sehr viele irakische Flüchtlinge aufgenommen hat, macht die Relevanz des Themas deutlich und legitimiert die ausführliche Behandlung in einem Schulbuch. Im Anschluss an die obige Textstelle wird nicht nur auf

²⁷⁹ Vgl. LIB, 20.

²⁸⁰ SAN, 433.

²⁸¹ Vgl. SAN, 433.

²⁸² Vgl. LIB, 23.

²⁸³ LIB, 23.

die geographische Lage und die Sprachenvielfalt im Irak, sondern auch auf die dort lebenden ethnischen Gruppen (speziell die kurdische Bevölkerung) eingegangen.

Aus der Strukturanalyse geht hervor, dass EinwanderInnen (→ 5.1.1) in den aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern stärker fokussiert werden als Flüchtlinge. Dieser Umstand wird sich in den nächsten Jahren – in aktualisierten Auflagen oder neu konzipierten Schulbüchern bzw. generell im Lehrplan – aller Wahrscheinlichkeit ändern und das Thema Flucht stärker einbezogen werden. Diese Prognose beruht zum einen darauf, dass das Thema Flucht und Flüchtlinge in den vergangenen Jahren im europäischen Raum stark an sozialer Bedeutung sowie medialer und politischer Aufmerksamkeit gewonnen hat. Der Sommer 2015 markiert den Beginn einer verstärkten Einwanderung aus dem Nahen Osten in EU-Länder, wobei es sich bei den migrierenden Personen in erster Linie um Flüchtlinge handelte. Schweden war neben Deutschland eines der Länder, das im europäischen Raum²⁸⁴ am meisten Flüchtlinge aufgenommen hat. Bevölkerungsstatistisch schlägt sich das u.a. darin nieder, dass Syrien bei der Betrachtung der Geburtsorte immigrierter Personen seit 2014 auf dem ersten Platz liegt. Zuvor waren gebürtige SchwedInnen – d.h. HeimkehrerInnen nach einem längeren Auslandsaufenthalt – die größte Einwanderungsgruppe.²⁸⁵ Da auch geflüchtete Kinder und Jugendliche in Schweden zum Schulbesuch verpflichtet sind, ist es besonders wichtig, das Thema Flucht im Unterricht zu behandeln und ein besseres Verständnis für ihre Situation zu schaffen.

Aufgrund des inhaltlichen Schwerpunkts auf Immigration fällt die Auswertung der Analyseergebnisse in diesem Zusammenhang relativ knapp aus und die Darstellung der schwedischen Flüchtlingspolitik und aktueller Fluchtbewegungen wird in den Vordergrund gerückt.

Generell kann festgestellt werden, dass von EinwanderInnen und Flüchtlingen zu meist im Doppelpack gesprochen wird und die Trennlinien etwas unsauber verlaufen, auch wenn vorab korrekte Definitionen zu Unterscheidung der beiden Personengruppen angegeben wurden. Diese ‚Verwechslungsgefahr‘ ist nicht weiter erstaunlich, da Flüchtlinge letzten Endes zu EinwanderInnen werden können, sofern sie nicht nach wenigen Jahren in ihr Herkunftsland zurückkehren (können).

²⁸⁴ Die Betonung liegt hier auf ‚europäisch‘, da Länder außerhalb der EU (insb. die Türkei) einen viel höheren Anteil an flüchtenden Menschen aufgenommen haben. Zudem leben laut Angaben des UNHCR 85% der Flüchtenden in sogenannten ‚Entwicklungsländern‘. Vgl. UNHCR 2018b.

²⁸⁵ Vgl. Statistiska Centralbyrån 2017a. Die Daten beziehen sich auf die letztverfügbaren Erhebungen aus dem Jahre 2017. Die schwedischen HeimkehrerInnen liegen statistisch gesehen auf dem zweiten Platz.

Hinsichtlich der kulturellen ‚Andersheit‘ zeigt sich kein nennenswerter Unterschied in der Darstellung von EinwanderInnen und Flüchtlingen, weshalb einige Parallelen und Überschneidungen festgestellt werden können. Beispielsweise wird analog zur Beschreibung der langen Einwanderungstradition nach Schweden auch die Aufnahme von Flüchtlingen samt der liberalen Einwanderungspolitik im historischen Überblick präsentiert und somit ihre Kontinuität bewiesen. Ebenso werden Flüchtende in den Texten mit Kriminalität und Armut in Verbindung gebracht. (→ 5.1.1) Der letztgenannte Punkt soll anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden: „De flesta flyktingar finns i de allra fattigaste länderna och där är det vanligast att man flyr undan väpnade konflikter.”²⁸⁶ (dt. Die meisten Flüchtlinge gibt es in den allerärmsten Ländern und dort ist es am gewöhnlichsten, dass man vor bewaffneten Konflikten flüchtet.) In diesem Satz wird beschrieben, dass es in ‚armen‘ Ländern häufiger zu Gewaltakten kommt, die mit der Hilfe von Waffen ausgeführt werden – wodurch kriminelle Waffengewalt implizit durch Armut begründet wird. Wie zuvor dargestellt wurde, werden EinwanderInnen und Flüchtlinge in den ausgewählten Schulbüchern ebenfalls mit diesen Aspekten assoziiert. Ruft man sich nun wieder ins Gedächtnis, dass sich die Texte auf einen statischen Kulturbegriff berufen, kann folgende Annahme nachvollzogen werden: Flüchtlinge (und analog dazu EinwanderInnen) stammen aus Ländern, in denen Armut und kriegerische Auseinandersetzungen den Alltag dominieren, was die betroffenen Personen zur Flucht (bzw. Migration) nach Schweden – das kontrastiv als ‚reiches‘ und sicheres Land verstanden werden kann – bewegt. Da die migrierenden Personen aus einem anderen Land kommen, sind sie gemäß dem statischen Kulturverständnis kulturell ‚anders‘ und eine Abweichung zu dem, was als schwedische Kultur verstanden wird. Diese ‚Andersheit‘ wird durch die Situation in den Herkunftsländern noch bestärkt, indem die negativen Darstellungen der Herkunftsländer implizit auf die flüchtenden Personen übertragen werden, d.h. es wird die Vorstellung erzeugt, dass Flüchtlinge und ImmigrantInnen häufiger von Armut betroffen sind und häufiger straffällig werden, weil sie ‚aus einer anderen Kultur stammen‘. Es handelt sich dabei um eine falsche und essentialistische Begründung, die davon ausgeht, dass Flüchtlinge und ImmigrantInnen einfach ‚so‘ – nämlich ‚anders‘ – sind.

Jedes der vier Jahrgangsstufenbücher enthält ein Kapitel, in welchem speziell auf die Flüchtlingspolitik Schwedens eingegangen wird. Darin wird zunächst eine allgemeine Wissensgrundlage aufgebaut, indem Begriffe und Fluchtursachen erklärt werden. Danach

²⁸⁶ SAN, 462.

werden schwedische Besonderheiten bei der Aufnahme von Flüchtlingen, wie beispielsweise die Möglichkeit des Familiennachzugs, beschrieben und die relevanten rechtlichen Ansprüche und Amtswege dargelegt. So wird beispielsweise in *Prio Samhälle Stadiebok* der Ablauf eines Asylantrags vorgestellt: „En flykting som kommer till svenska gränsen måste först begära asyl (skydd). Det är Migrationsverket som utreder om de skäl som den sökande uppger stämmer överens med de bestämmelser som står i *utlänningslagen*.“²⁸⁷ [Hervorhebung im Original] (dt. Ein Flüchtling, der zur schwedischen Grenze gelangt, muss zunächst um Asyl (Schutz) ansuchen. Es ist das Migrationsamt, das untersucht, ob die Gründe, die der/die Ansuchende angibt, mit den Bestimmungen übereinstimmen, die im *AusländerInnengesetz* stehen.) Im Anschluss wird der Unterschied zwischen einer permanenten und einer zeitlich beschränkten Aufenthaltsberechtigung erklärt, sowie die Möglichkeit des Ansuchens um die schwedische StaatsbürgerInnenschaft nach fünfjährigem Aufenthalt in Schweden in Aussicht gestellt. Sofern der Asylantrag abgelehnt wird, muss die Person Schweden auf direktem Wege verlassen und wird im Extremfall durch PolizistInnen ‚abgeschoben‘. Alternativ kann beim Migrationsgericht (*migrationsdomstol*) gegen den negativen Bescheid geklagt werden.²⁸⁸

In *Utkik Samhällskunskap* 7–9 werden die Bestimmungen zur Aufnahme Asylsuchender in Schweden – bei gleichzeitiger Einhaltung der Flüchtlingskonvention und der EU-Regeln – als vergleichsweise milde beschrieben und erklärt:

Det kan till exempel innebära att om man har en livshotande sjukdom som inte kan botas i hemlandet, så kan man få asyl i Sverige. I Sverige har vi även regler om anhöriginvandring, det vill säga att personer med familjemedlemmar som har fått asyl i Sverige också har möjlighet att få uppehållstillstånd.²⁸⁹

Das kann zum Beispiel einschließen, dass man in Schweden Asyl bekommen kann, wenn man eine lebensbedrohliche Krankheit hat, die im Herkunftsland nicht geheilt werden kann. In Schweden haben wir auch Regeln zur Einwanderung Angehöriger, d.h. dass Personen mit Familienmitgliedern, die in Schweden Asyl bekommen haben, auch die Möglichkeit haben, das Aufenthaltsrecht zu erhalten.

Im Unterkapitel zu schwedischer Flüchtlingspolitik (*Svensk flyktingpolitik*) in *Prio Samhälle Stadiebok* ist im Rahmen einer *Samhälle Reportage* (SR) der Bericht ‚Todesmeer‘ (*Dödens hav*) enthalten. Dieser enthält drastische Schilderungen von Menschen, die während der Flucht vergeblich versuchten ihre Familienmitglieder vor dem Ertrinken im Mittelmeer zu retten. Kontrastiert wird dies durch die Beschreibung von TouristInnen, die

²⁸⁷ SAN, 465.

²⁸⁸ Vgl. SAN, 465.

²⁸⁹ GLE, 18.

wenige Kilometer entfernt in Malta ihren Urlaub genießen.²⁹⁰ Nach dem Unglück erfolgt die Beschreibung folgender Szene: „På stranden ser de den långa raden av kistor, en del är små, tillverkade för de barn som dött. Och ovanpå ligger nallebjörnar.”²⁹¹ (dt. Am Strand sehen sie die lange Reihe an Särgen, teilweise kleine, die für verstorbene Kinder angefertigt wurden. Und obendrauf liegen Teddybären.) Die Tragik der berichteten Geschehnisse wird durch das beigelegte visuelle Material unterstrichen. Es handelt sich dabei um ein Foto, in welchem im Vordergrund ein weißer Kindersarg zu sehen ist, auf welchem ein Stofftier und eine Blume platziert wurden. Auf der Vorderseite wurde der Sarg nummeriert, was auf eine erhöhte Anzahl von Todesopfern hinweist. Im Hintergrund sind mehrere Säрге aus dunklerem Holz zu erkennen.



Abb. 14: Der Bericht ‚Todesmeer‘ (Dödens hav) in Prio Samhälle Stadiebok.

Im Anschluss an die Schilderungen wird Kritik an der Flüchtlingspolitik der EU geübt, indem beschrieben wird, dass die schwedische EU-Kommissionärin Cecilia Malmström einige Tage nach dem Unglück Lampedusa besuchte und betonte, dass die Regierungen der einzelnen EU-Länder bessere Regelungen finden müssen. Hiermit ist implizit

²⁹⁰ Vgl. SAN, 464.

²⁹¹ SAN, 464.

gemeint, dass die anderen EU-Länder sich an der Vorgehensweise Schwedens orientieren und mehr Menschen in Not aufnehmen sollten. Schweden wird also indirekt in ein positives Licht gestellt.

Noch deutlicher wird in *Samhälle i dag 7–9* an der uneinheitlichen Flüchtlingspolitik der EU Kritik geübt. Unter der Überschrift ‚Schwer zu einen‘ (*Svårt att enas*) wird angesprochen, dass es ohne eine gleichmäßige Verteilung von Flüchtlingen innerhalb der EU zu innergesellschaftlichen Konflikten kommen kann:

Under perioder med arbetslöshet, sämre välfärd och högre levnadsomkostnader kan främlingsfientligheten öka. För en del blir invandrare syndabockar för det som händer i samhället. Främlingsfientliga partier ökar rädslan genom att måla upp en negativ bild av ‘de andra’.²⁹²

In Phasen der Arbeitslosigkeit, schlechterer Wohlfahrt und höherer Lebenshaltungskosten kann die Fremdenfeindlichkeit steigen. Zum Teil werden EinwanderInnen für das, was in der Gesellschaft geschieht, zu Sündenböcken. Fremdenfeindliche Parteien steigern die Angst, indem sie ein negatives Bild ‚der Anderen‘ zeichnen.

Teilweise wird in den ausgewählten Schulbüchern – die allesamt vor 2015 erstmals veröffentlicht wurden – bereits auf den Krieg in Syrien eingegangen, der eine Hauptursache der erhöhten Migrationsbewegung Richtung Europa darstellt. Diese Abschnitte wurden also zum Zwecke der Aktualität und aufgrund ihrer erhöhten Relevanz für schwedische SchülerInnen nachträglich in die Schulbücher eingebunden.

Beispielsweise wird in *Prio Samhälle Stadiebok* im Kontext von Massenvernichtungswaffen erklärt, dass diese Art von Waffen seit 1993 einem internationalen Verbot unterliegen, welches jedoch nicht immer eingehalten wird: „Under inbördeskriget i Syrien dödades över 1.400 människor i en giftgasattack 2013. Det ledde till att Syrien fick förstöra sina kemiska vapen.”²⁹³ (dt. Während des Binnenkrieges in Syrien wurden 2013 über 1.400 Menschen durch einen Giftgasangriff getötet. Das führte dazu, dass Syrien seine chemischen Waffen zerstören musste.)

In *Samhälle i dag 7–9* wird die verstärkte Aufnahme von Flüchtlingen im Jahre 2015 nicht nur erwähnt, sondern ausführlich beschrieben, weswegen hier im Detail auf die Darstellungen eingegangen werden kann.

Schon alleine die Überschrift „Slitningar hotar spräcka EU“²⁹⁴ (dt. ‚Risse drohen die EU zu spalten‘) erinnert durch die bildliche Formulierung eher an eine Überschrift

²⁹² NK, 315.

²⁹³ SAN, 449.

²⁹⁴ NK, 310.

aus der Boulevardpresse als an einen Sachtext in einem Schulbuch. Die rote Einfärbung der Überschriften (→ 4.3) verstärkt diesen Effekt noch. Im Inhaltsverzeichnis ist ein abweichender Titel angegeben, nämlich „Integration och segregation i EU“²⁹⁵ (dt. Integration und Segregation in der EU), was ein Hinweis auf eine kurzfristige Abänderung bzw. Einfügung dieses Textes sein kann:

År 2015 exploderade en flyktingkris som enligt många bedömare riskerade att slita sönder EU. Krisen utlöstes av att fler flyktingar än någonsin tidigare tog sig till EU för att söka skydd. De allra flesta tog sig över Medelhavet från Turkiet till Grekland i överlastade båtar och gummiflottor med hjälp av flyktingsmugglare.²⁹⁶

2015 explodierte eine Flüchtlingskrise die vielen BeurteilerInnen zufolge einen Zerfall der EU riskierte. Die Krise wurde dadurch ausgelöst, dass sich mehr Flüchtlinge als jemals zuvor in die EU aufmachten um dort Schutz zu suchen. Die meisten schafften es mit der Hilfe von SchlepperInnen²⁹⁷ in überfüllten Booten und auf Gummiflößen über das Mittelmeer von der Türkei nach Griechenland.

Zunächst ist auf sprachlicher Ebene die Wortwahl bzw. das Vokabular auffällig, das eine Bedrohung impliziert. Es explodierte (*exploderade*) also eine Flüchtlingskrise (*flyktingkris*) statt dass in neutraler Art und Weise beschrieben wird, dass sich Menschen aufgrund des langanhaltenden Binnenkrieges in Syrien und der humanitären Notsituation auf den langen und nicht minder gefährlichen Weg nach Europa machten. Stattdessen werden umgekehrt die Flüchtlinge zur Ursache gemacht: Die Krise wurde ausgelöst, weil Menschen in die EU geflüchtet sind und nicht etwa wegen der lebensbedrohlichen Giftgasanschläge durch das Assad-Regime. Die Formulierung *slita sönder* – wörtlich: zerreißen – führt zudem negative Assoziationen mit sich.

In weiterer Folge wird die Problematik aufgewiesen, dass für eine Anreise per Flugzeug oder Schiff ein gültiges Visum der Reisenden notwendig ist und sich Transportunternehmen bei Zuwiderhandlung strafbar machen. Das Angebot von illegalen SchlepperInnen in Anspruch zu nehmen, bleibt somit die einzige Alternative um in die EU zu gelangen. Weiters wird das Versagen Griechenlands bei der (gemäß Schengen-Abkommen verpflichtenden) Verteidigung der EU-Außengrenzen auf geographisch Herausforderungen und ökonomische Probleme zurückgeführt.²⁹⁸ Als dritter Grund wird genannt, „[...] att flyktingströmmen var så stor.“²⁹⁹ (dt. [...] dass der Flüchtlingsstrom so groß

²⁹⁵ NK, 275.

²⁹⁶ NK, 310.

²⁹⁷ Die wörtliche Übersetzung ‚FlüchtlingsschmugglerInnen‘ wird hier umgangen, da sie eine Assoziation mit dem Schmuggeln illegaler Ware (insb. Drogen) aufbringt.

²⁹⁸ Vgl. NK, 310.

²⁹⁹ NK, 310.

war.) Durch die Bezeichnung als ‚Strom‘ werden die flüchtenden Personen naturalisiert und als mächtige Bedrohung inszeniert, der Europa ausgeliefert ist. Selbige negative Darstellungsweise findet sich im Abschnitt ‚Lohnenswertes SchlepperInnenentum‘ (*Lönsamt att smuggla flyktingar*) wieder:

TV och tidningar fylldes av bilder på människor som marscherade genom olika EU-länder på väg mot norra Europa. Politiker i många länder lät länderna [sic] flyktingarna passera för att på så sätt skjuta problemet ifrån sig. En del länder förklarade öppet att de inte ville ta emot några asylsökande utan hade nog med sina egna problem.³⁰⁰

Fernsehen und Zeitungen wurden mit Fotos von Menschen gefüllt, die auf dem Weg nach Nordeuropa durch verschiedene EU-Länder marschierten. PolitikerInnen in vielen Ländern ließen die Flüchtlinge passieren um das Problem von sich wegzuschieben. Ein Teil der Länder erklärte offenkundig, dass sie keine AsylbewerberInnen aufnehmen wollen, da sie schon genug mit ihren eigenen Problemen zu tun haben.

Durch die Beschreibung, dass die Massenflucht alle Medienkanäle füllte, wird abermals ausgedrückt, dass es sich um eine enorme Menge an Menschen handelt. Die konkrete Nennung von Nordeuropa impliziert, dass es einen Unterschied zwischen Nord- und Südeuropa gibt – also quasi eine Nord-Süd-Teilung innerhalb der EU. Die Wahl des Verbs ‚marschieren‘ (*marschera*) ist in diesem Fall ungünstig, da es einen militärischen und martialischen Beiklang hat, der Assoziationen an einen feindlichen Angriff weckt.³⁰¹ Am bedenklichsten ist an dieser Passage jedoch die Problematisierung von Menschen, die aus einem Kriegsgebiet fliehen und im Ausland um Hilfe ansuchen. Hier wird zudem die eurozentristische Perspektive des Textes deutlich, weil die Aufnahme der Flüchtlinge nur für die europäischen Aufnahmeländer eine überfordernde Situation und dadurch ein Problem darstellt.

Die mutmaßliche Intention der AutorInnen, ein aktuelles und für Schweden äußerst relevantes Thema in ein Schulbuch einzubringen, ist per se lobenswert. Alles in allem wirkt es jedoch so, als hätte man das Thema voreilig eingebaut und die Art und Weise der Darstellung nicht wirklich durchdacht. Dies wird dadurch bestärkt, dass sich die negativen Assoziationen mit Flüchtlingen in diesem Kapitel auffällig häufen, was im Kontrast

³⁰⁰ NK, 311.

³⁰¹ *Svenska Akademiens Ordbok* bietet die folgende primäre Bedeutung des Verbs ‚marschieren‘ (*marschera*) an: „(1) mil. gå med viss bestämd steglängd o. i bestämd takt (ss. fallet är med trupp i sluten ordning under militärt kommando)” – zu Deutsch: 1) militärisch: mit einer bestimmten Schrittlänge oder in einem bestimmten Takt gehen (insbesondere als Trupp in geschlossener Ordnung unter militärischem Kommando). Vgl. Svenska Akademien 2018a: *marschera*. In: Offizielle Suchmaschine der Wörterbücher der Schwedischen Akademie. Online verfügbar: <https://svenska.se/tre/?sok=marschera&pz=2> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

zum Rest des Buches steht. Eine stärkere sprachliche Sensibilisierung wäre hier wünschenswert, da auf diese Weise die Konstruktion sozialer Machtgefälle zwischen SchwedInnen und Flüchtlingen unterbunden werden könnte.

Abschließend soll beleuchtet werden, dass nicht nur die konkreten Inhalte, sondern auch der Kontext bzw. die Positionierung innerhalb eines Themenfeldes den Deutungshorizont von Flucht und Flüchtlingen beeinflussen kann.

In *Utkik Samhällskunskap 7–9* wird das Thema Flucht beispielsweise im Kapitel ‚Friede und Konflikt‘ (*fred och konflikt*) behandelt. Flüchtlinge werden somit in den Kontext bewaffneter Konflikte eingebunden, was insofern logisch ist, als dass kriegerische Auseinandersetzungen eine Flucht auslösen können. Da die Themen Bedrohung, Risiko und Terrorismus jedoch direkt im Anschluss besprochen werden,³⁰² muss dennoch Kritik daran geübt werden. Durch diese Kontextualisierung können Flüchtlinge nämlich als Sicherheitsrisiko wahrgenommen werden, was u.a. mit den Positionen rechter Parteien wie den SchwedendemokratInnen (*Sverigedemokraterna*) übereinstimmt. In *Prio Samhälle Stadiebok* gestaltet sich dieses Kontextualisierungsproblem ähnlich, indem die Themen Flucht und Asyl direkt im Anschluss an die Themen Terrorismus und Krieg besprochen werden und von der schwedischen Sicherheitspolitik (*svensk säkerhetspolitik*) gefolgt werden.³⁰³ Eine Einbettung in das Thema Migration würde hier eine neutrale Alternative bieten. Umgesetzt wird das beispielsweise in *Samhälle Ämneshöften*: Im Rahmen des Kapitels ‚Bevölkerungsgruppen in Schweden‘ (*Folk i Sverige*) wird sowohl auf die Immigration von EinwanderInnen als auch Flüchtlingen eingegangen und die unterschiedlichen Anlässe zur Migration sowie die voneinander abweichenden Einbürgerungsprozesse behandelt.³⁰⁴ In *Samhälle i dag 7–9* wird Flucht im Kapitel ‚EU, Europa, die Welt‘ (*EU, Europa, världen*) als globales bzw. supranationales Phänomen kontextualisiert, was ebenfalls eine gelungene Lösung ist.³⁰⁵

Alles in allem zeigt sich, dass die Darstellungen von Flucht und Flüchtlingen in den ausgewählten Schulbüchern vergleichsweise knapp ausfallen und hinsichtlich der Beschreibung kultureller ‚Andersheit‘ keine klare Trennlinie zu freiwillig eingewanderten Personen besteht. Es wurde festgestellt, dass auf implizite Art und Weise negative soziale Phänomene – wie Armut und Kriminalität – im Zusammenhang mit Flüchtlingen

³⁰² Vgl. GLE, 243.

³⁰³ Vgl. SAN, 467.

³⁰⁴ Vgl. LIB, 20–26.

³⁰⁵ Vgl. NK, 310–313.

kommuniziert werden und diese auf Basis eines statischen Kulturbegriffs durch die Herkunft der Personen begründet werden. Die Schilderungen der sogenannten ‚europäischen Migrationskrise‘ werfen ein schlechtes, wenn nicht gar bedrohliches, Licht auf flüchtende Menschen.

Als dritte und letzte Gruppe intern ‚Anderer‘ wird im folgenden Unterkapitel auf die Darstellung der nationalen Minderheitenbevölkerungen Schwedens eingegangen, wobei das Hauptaugenmerk auf die indigenen Sami gerichtet wird.

5.1.3 Angehörige der nationalen Minderheiten (*nationella minoriteter*) mit speziellem Fokus auf die Sami (*samer*)

Im Jahr 2000 wurden fünf nationale Minderheiten samt ihrer Sprachen offiziell vom schwedischen Staat anerkannt: Sami (*samer*), Roma (*romer*), Tornedal-FinnInnen (*tornedalingar*), FinnlandsschwedInnen (*sverigefinnar*) und Juden/Jüdinnen (*judar*).³⁰⁶ Diese fünf Personengruppen zeichnen sich nicht nur durch ihre sprachliche, sondern auch durch ihre kulturelle ‚Andersheit‘ bzw. Ethnizität aus. Wie im Folgenden dargelegt wird, werden sie in den Schulbüchern dennoch (konträr zu EinwanderInnen und Flüchtlingen) explizit als Teil der schwedischen Nation kommuniziert, was eine durch die offizielle Anerkennung bedingte Bemühung sein dürfte.

Der aktuelle Lehrplan (Lgr11) schreibt vor, dass in den Jahrgangsstufen 7–9 im Themenblock ‚Rechte und Rechtsprechung‘ (*rättigheter och rättsskipning*) die Stellung der nationalen Minderheiten besprochen und auf die Sonderposition der Sami als indigene Bevölkerungsgruppe eingegangen werden soll. Bei der Betrachtung der einzelnen Schulbücher fällt auf, dass den nationalen Minderheiten dabei unterschiedlich viel Platz eingeräumt wird und auch die Detailliertheit der Beschreibungen variiert.

In Libers *Samhälle Ämneshöften* werden die schwedischen Bevölkerungsgruppen im Kapitel ‚Minderheiten – und schon lange SchwedInnen‘ (*Minoriteter – och svenskar sedan länge*) besprochen. Dieses umfasst insgesamt sieben Seiten, wovon den Sami und den Roma nach einer allgemeinen Einführung je drei Seiten zugesprochen werden. Die restlichen Minoritäten werden lediglich im einleitenden Teil erwähnt und fallen somit unter den Tisch. Für die Ausblendung der Tornedal-FinnInnen, FinnlandsschwedInnen und der jüdischen Bevölkerung bei gleichzeitiger Fokussierung von Sami und Roma werden im Text keine Gründe genannt.³⁰⁷

³⁰⁶ Vgl. Samiskt informationscentrum 2018a.

³⁰⁷ Vgl. LIB, 30–36.

Natur&Kulturs *Samhälle i dag* 7–9 widmet den nationalen Minderheiten ein eigenständiges Kapitel, das 14 Seiten lang ist. Von diesen nehmen die Sami vier Seiten und die restlichen vier Bevölkerungsgruppen je zwei Seiten ein. Zu Beginn steht eine zwei Seiten umfassende Einleitung. Das erhöhte Seitenausmaß weist bereits darauf hin, dass die nationalen Minderheiten in diesem Buch stärker zur Geltung kommen. Die sprachlichen, religiösen und historischen Zusammenhänge werden dabei berücksichtigt. Darüber hinaus wurde eine gute Lösung dafür gefunden, den Sonderstatus der Sami als indigene Bevölkerungsgruppe hervorzuheben, indem ihnen innerhalb des Kapitels doppelt so viel Platz zugesprochen wird, ohne dass die anderen Minderheiten im Zuge dessen stark vernachlässigt werden.³⁰⁸

Das von Gleerups Utbildning publizierte *Utkik Samhälsskunskap* 7–9 weist einen starken Fokus auf die samische Bevölkerung auf, wobei die nationalen Minderheiten insgesamt auf nur vier Seiten behandelt werden. Den Kontext bietet hier – in exakter Übereinstimmung mit den Vorgaben des Lehrplans – der Themenblock ‚Rechte und Rechtsprechung‘ (*rättigheter och rättsskipning*) bzw. genauer gesagt das Unterkapitel ‚Diskriminierung entgegenwirken‘ (*Att motverka diskriminering*). Zunächst wird im Abschnitt ‚Die nationalen Minderheiten‘ (*De nationella minoriteterna*) ein allgemeiner Überblick gegeben, in welchem sämtliche Minderheiten zumindest Erwähnung finden. Im Anschluss geht es um die Sami, wobei sogar ein Vertiefungsteil hinzugefügt wurde, der sich speziell mit den Gebietskonflikten zwischen Sami und SchwedInnen auseinandersetzt.³⁰⁹ Wie im Schulbuch von Liber findet sich im Text keine Erklärung dafür, warum in dem bereits sehr begrenzten Rahmen der Schwerpunkt nochmals so stark auf die Sami gelegt wird.

Sanoma Utbildnings *Prio Samhälle Stadiebok* bietet den nationalen Minderheiten im Vergleich zu den restlichen analysierten Schulbüchern am wenigsten Platz. Neben einem kurzen, allgemein gehaltenen Abschnitt über die nationalen Minderheiten Schwedens (*nationella minoriteter*) werden nur die Sami in einem weiteren Abschnitt mit dem Titel ‚Die Sami – eine indigene Bevölkerungsgruppe‘ (*Samerna – ursprungsfolk*) knapp dargestellt.³¹⁰ Im Kontext des Kapitels ‚Unser soziales Leben‘ (*Vårt sociala liv*) erfolgt zudem je eine knappe Charakterisierung der fünf Ethnien.³¹¹

³⁰⁸ Vgl. NK, 248–261.

³⁰⁹ Vgl. GLE, 84–87.

³¹⁰ Vgl. SAN, 26f.

³¹¹ Vgl. SAN, 368–371.

Zusammenfassend stehen bei den Darstellungen nationaler Minderheiten in den analysierten Schulbüchern vor allem die Sami im Zentrum der Aufmerksamkeit, wobei die Minoritäten zumeist generell nicht besonders ausführlich besprochen werden und auch kein Verweis auf weiterführende Informationen in einem anderen Schulbuch (z.B. für das Fach Geschichte) angeführt wird. Es wäre wünschenswert, dass nicht nur die Sami umfassend (re-)präsentiert werden, sondern auch die anderen vier nationalen Minderheiten stärker zur Geltung kommen.

Über die nationalen Minderheiten Schwedens werden in den analysierten Schulbüchern zwei Grundaussagen getroffen: erstens sind sie ‚anders‘ und zweitens gehören sie trotzdem zur nationalen Gemeinschaft Schwedens.

Die kulturelle und sprachliche ‚Andersheit‘ der nationalen Minderheiten wird in den analysierten Schulbüchern nicht in Frage gestellt, sondern im Gegenteil sogar betont. Als Kennzeichen werden für gewöhnlich Kriterien benannt, die von der schwedischen Norm abweichen: „Varje folkgrupp talar ett annat språk och har en egen kultur och historia än den svenska.“³¹² (dt. Jede Bevölkerungsgruppe spricht eine andere Sprache und hat eine eigene Kultur und Geschichte als die schwedische.) In diesem Beispiel geschieht eine explizite Abgrenzung zur schwedischen Sprache, Kultur und Geschichte. Das führt auch mit sich, dass das jahrhundertlange dynamische Zusammenspiel aus wechselseitigen, kulturellen Beeinflussungen sowie die historische Verbundenheit mit den ethnischen Minderheiten außer Acht gelassen wird.

Es wird mitunter begründet, warum bestimmte Minderheiten nicht (mehr) als ‚fremd‘ wahrgenommen werden: Sie sind schon lange in Schweden, weswegen sich die schwedische Bevölkerung sozusagen an sie ‚gewöhnt‘ hat. Dies wird darin deutlich, dass historische Kontinuität wiederholt zum Ausdruck gebracht wird: „Samerna är en minoritetsgrupp som levat här länge och sedan 1500- och 1600-talen har det tillkommit flera andra minoritetsgrupper som finnar, judar och romer.“³¹³ (dt. Die Sami sind eine Minderheitengruppe, die schon lange³¹⁴ hier lebt und seit dem 16. und 17. Jahrhundert sind mehrere andere Minderheitengruppen wie FinnInnen³¹⁵, Juden/Jüdinnen und Roma hinzugekommen.)

³¹² LIB, 30.

³¹³ LIB, 9.

³¹⁴ Die Formulierung ‚schon lange‘ weist nicht darauf hin, dass die Sami schon ‚vor‘ den SchwedInnen in diesem Gebiet siedelten und verdeckt somit gewissermaßen ihren Indigenen-Status.

³¹⁵ Durch die Verwendung der Bezeichnung ‚FinnInnen‘ werden hier Tornedal-FinnInnen und Finnland-SchwedInnen in einer übergreifenden Kategorie vereint. Dabei handelt es sich um eine inkorrekte Generalisierung.

In *Prio Samhälle Stadiebok* wird in Bezug auf die Formierung ethnischer Gruppen im Allgemeinen folgende Definition angegeben:

Människor som utvecklat en gemensam kultur bildar en etnisk grupp. De har gemensamma traditioner, talar samma språk och delar religion och historia. Den känsla av tillhörighet och gemenskap som utvecklas inom en folkgrupp kallas för etnicitet (etnos = folk). Vi markerar denna tillhörighet genom att kalla oss svenskar, samer, italienare eller kurder.³¹⁶

Menschen, die eine gemeinsame Kultur entwickelt haben, bilden eine ethnische Gruppe. Sie haben gemeinsame Traditionen, sprechen dieselbe/n Sprache/n und teilen Religion und Geschichte. Das Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft, welches innerhalb einer Bevölkerungsgruppe entwickelt wird, nennt man Ethnizität (etnos = Volk). Wir markieren diese Zugehörigkeit indem wir uns als SchwedInnen, Sami, ItalienerInnen oder KurdInnen bezeichnen.

In diesem Textabschnitt wird durch die beispielhafte Nennung ethnischer Bevölkerungsgruppen – unabhängig von der Existenz eines entsprechenden Nationalstaates – beschrieben, dass Ethnizität kein ausschließliches Merkmal bzw. keine exklusive soziale Organisationsform von Minderheiten ist, sondern auch Nationen auf ethnischer Zugehörigkeit basieren können. Gegenteilig dazu verhält sich ein Beispiel aus *Samhälle i dag* 7–9, in welchem nach einer einwandfreien Definition lediglich die samische und die kurdische Bevölkerung als Beispiele für ethnische Gruppen angeführt werden. Dadurch werden die LeserInnen zur Annahme verleitet, dass nur (staatenlose) Minderheiten ‚ethnisch‘ sein können und es z.B. keine schwedische Ethnizität gibt.³¹⁷

Trotz ihrer kulturellen ‚Andersheit‘ werden die nationalen Minderheiten als integraler Bestandteil der schwedischen Nation präsentiert. Ihre ethnische Zusammengehörigkeit wird dabei keineswegs in Frage gestellt, sondern im Gegenteil sogar betont. Dieser Umstand wirkt in Anbetracht der zuvor beschriebenen ‚unmöglichen‘ *helsvenskhet* von EinwanderInnen und Flüchtlingen – die in gleicher Weise durch kulturelle ‚Andersheit‘ begründet wird – paradox. In den ausgewählten Schulbüchern wird dezidiert Wert darauf gelegt, „[...] att de [nationella minoriteterna] inte ska betraktas som invandrare – utan som svenska folkgrupper.“³¹⁸ (dt. [...] dass die [nationalen Minderheiten] nicht als EinwanderInnen – sondern als schwedische Bevölkerungsgruppen – betrachtet werden sollen.) Somit erfahren EinwanderInnen³¹⁹ einen Prozess der sozialen Exklusion, während Angehörige der nationalen Minderheiten in die nationale Gemeinschaft eingeschlossen

³¹⁶ SAN, 361.

³¹⁷ Vgl. NK, 11.

³¹⁸ SAN, 368.

³¹⁹ Die zweite EinwanderInnen-Generation ist hier inkludiert (→ 5.1.1).

werden.³²⁰ Am Rande sei noch angemerkt, dass im obigen Beispiel impliziert wird, dass alle ethnischen Minderheiten zu irgendeinem Zeitpunkt nach Schweden eingewandert seien – dies ist bei der indigenen samischen Bevölkerung nicht der Fall.

In einer allgemeinen Definition zu ethnischen Minderheiten wird in *Prio Samhälle Stadiebok* ein anderer Eindruck erweckt, indem Minoritäten doch ‚nicht wirklich‘ zur Nation gezählt werden: „En etnisk minoritet (etnos = folk) är en mindre folkgrupp som genom politiska beslut och gränsdragningar hamnat i ‘fel land’ – eller så har de inte fått bilda en egen stat.”³²¹ (dt. Eine ethnische Minderheit (etnos = Volk) ist eine kleinere Bevölkerungsgruppe, die durch politische Beschlüsse und Grenzziehungen im ‚falschen Land‘ gelandet ist – oder keinen eigenen Staat bilden konnten) Als Beispiele werden anschließend neben KurdInnen und BaskInnen auch die Sami genannt. Die Formulierung, dass die ethnische Minderheit ‚im falschen Land gelandet‘ sei, impliziert, dass sich die jeweilige Bevölkerungsgruppe nicht am richtigen Ort aufhält und kulturell von ihrer Umgebung abweicht – sie stellt im statischen Kulturverständnis also einen störenden ‚Fremdkörper‘ dar. Hinzu kommt die Andeutung, dass es ein ‚richtiges‘ Land für sie gäbe – was im Falle vieler ethnischer Minderheiten nicht so ist, da sie über kein anerkanntes Staatsgebiet verfügen. Hier können die Sami als konkretes Beispiel angeführt werden, die trotz nationalistischer Bestrebungen bisher keinen gesamtsamischen Staat etablieren konnten, jedoch in anderen gesellschaftlichen Bereichen – z.B. durch das Bestehen eines sami-schen Parlaments (*sameting*) – durchaus staatsähnliche Strukturen aufweisen.

Im Rest dieses Kapitels wird auf die Darstellung der Sami in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern eingegangen. Grund dafür ist, dass nur zu dieser Ethnie in allen vier analysierten Büchern ausreichend Material vorhanden ist, um sie einer vergleichenden Analyse zu unterziehen und eine gültige Aussage über ihre Darstellung treffen zu können.

Die Sami (*samerna*) nehmen innerhalb der nationalen Minderheiten eine Sonderposition ein, da sie 1977 durch den schwedischen Staat als Indigene anerkannt wurden und deshalb einen besonderen Schutz durch das Völkerrecht genießen. Weitere Meilensteine des Anerkennungsprozesses sind die Verabschiedung des Minderheitensprachengesetzes im Jahre 2000 sowie die elf Jahre später erfolgte Festschreibung der ethnischen Zusammengehörigkeit der Sami im schwedischen Grundgesetz. Durch diese rechtlichen Grundlagen

³²⁰ EinwanderInnen sind somit lediglich Teil der schwedischen Zivilgesellschaft.

³²¹ SAN, 362.

sind die Sami dazu berechtigt, ihre Kultur(en) und Sprache(n) zu pflegen und zu fördern – was historisch betrachtet keine Selbstverständlichkeit darstellt.³²²

Das traditionelle Siedlungsgebiet der Sami – welches den Namen *Sápmi* trägt – erstreckt sich von der mittelschwedischen Region (*landskap*) Dalarna über die nördlichen Gebiete Schwedens, Norwegens und Finnlands bis hin zur russischen Halbinsel Kola im Osten.³²³ In Schweden leben offiziellen Schätzungen zufolge zwischen 20.000 und 40.000 Sami; es liegen keine genauen Statistiken hierzu vor, da in Schweden zum Schutz der Minderheiten keine offiziellen Daten über die ethnische Zugehörigkeit erhoben werden.³²⁴

Als Sami gilt gemäß den gesetzlichen Bestimmungen des samischen Parlaments (*sameting*), jene Person, die sich selbst als samisch identifiziert und glaubwürdig vermitteln kann, dass sie das Samische entweder selbst als ‚Heimssprache‘³²⁵ verwendet (oder verwendete) oder dieses Kriterium von ihren Eltern oder Großeltern erfüllt wird – ebenso werden jene Personen als samisch eingestuft, die einen Elternteil haben, der im samischen Parlament wahlberechtigt ist oder war.³²⁶

Da kein samischer Staat existiert, sind Sami im Normalfall StaatsbürgerInnen jenes Landes, in welchem sie aufgewachsen sind. ‚Auf dem Papier‘ sind schwedische Sami also von Geburt an SchwedInnen, die sich selbst jedoch als kulturell different verstehen und auch von außen so wahrgenommen werden. Der Unterschied zu EinwanderInnen und Flüchtlingen scheint darin zu bestehen, dass Sami im schwedischen Kontext im Regelfall nie eine andere StaatsbürgerInnenschaft als die schwedische innehatten bzw. auch zu- meist mit keiner anderen StaatsbürgerInnenschaft plausibel in Verbindung gesetzt werden können.³²⁷

³²² Vgl. Samiskt informationscentrum 2018a.

³²³ Vgl. Samiskt informationscentrum 2018c: Sápmi. In: Offizielle Webseite des samischen Informationszentrums (*Samiskt informationscentrum*). Online verfügbar: <http://samer.se/1002> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

³²⁴ Vgl. Samiskt informationscentrum 2018a.

³²⁵ Im Gesetz steht hier wörtlich: „[...] att han eller hon har eller har haft samiska som språk i hemmet [...]” (dt. [...] dass er oder sie Samisch zu Hause als Sprache verwendete oder verwendet [...]). Es ist also gemeint, dass die betroffene Person oder ihre (Groß-)Eltern das Samische zu Hause, d.h. im privaten Kontext, als primäre Umgangssprache verwende(te)n.

³²⁶ Vgl. Sametingslag 1992: Kap.1, §2. In: Offizielle Webseite des schwedischen Parlaments (*riksdag*). Online verfügbar: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/sametingslag-19921433_sfs-1992-1433 (zuletzt geprüft am 20.10.2018).

³²⁷ Eine Ausnahme stellt hier eine etwaige, abweichende nationale Zugehörigkeit der Eltern dar, die aufgrund des transnationalen Siedlungsgebiets der samischen Bevölkerung möglich ist, d.h. die Wahrnehmung als norwegisch, finnisch oder russisch ist denkbar.

Die Beherrschung und Verwendung einer samischen Sprache stellt – wie aus den oben angeführten Festsetzungen des Samiparlaments hervorgeht – ein zentrales Kriterium zur Feststellung samischer Identität dar. In den analysierten Schulbüchern wird dieser Aspekt kaum hervorgehoben und zum Teil sogar falsche Informationen über die samischen Sprachen wiedergegeben.

Beim Samischen handelt es sich um mehrere finno-ugrische Sprachen, die nochmals in verschiedene Dialekte eingeteilt werden können. Die südsamischen Dialekte setzen sich aus dem Südsamischen (*sydsamiska*) und dem Umesamischen (*umesamiska*) zusammen; als zentralsamische Dialekte werden das Arjeplogsamische (*arjeplogssamiska*), das Lulesamische (*lulesamiska*) und das Nordsamische (*nordsamiska*) bezeichnet; Enaresamisch (*enaresamiska*), Skoltsamisch (*skoltsamiska*), Kildinsamisch (*kildinsamiska*) und Tersamisch (*tersamiska*) sind ostsamische Dialekte. Der Abstand zwischen den samischen Sprachen kann mitunter so groß sein, dass sich beispielsweise ein/e SprecherIn des Nordsamischen und ein/e SprecherIn des Südsamischen gegenseitig nicht verstehen können.³²⁸

Das Thema Sprache wird in *Prio Samhälle Stadiebok* nur kurz angesprochen, indem geschrieben wird, dass ‚die Sprache‘ (*språket*) ein wichtiger Teil des samischen Kulturlebens ist.³²⁹ In *Samhälle i dag* 7–9 wird im Abschnitt ‚Die wichtige Sprache‘ (*Det viktiga språket*) ebenfalls nicht darauf aufmerksam gemacht, dass es sich beim Samischen um mehrere, voneinander differenzierbare Sprachen handelt, wodurch der Eindruck erweckt wird, dass es sich um eine Standardsprache mit verschiedenen Dialekten handelt.³³⁰ Diese Implikation kann analog zu den Erkenntnissen von Arndt/Hornscheidt als Abwertung und Versuch der Homogenisierung betrachtet werden; sie schreiben in Bezug auf die Darstellung afrikanischer Sprachen:

Wird eine Sprache als Dialekt bezeichnet, kann den afrikanischen Sprachen ein untergeordneter Status gegenüber den europäischen (National-)Sprachen zugeschrieben werden. Schließlich wird über diese Benennungspraxis auch die Wahrnehmung des afrikanischen Kontinents als große, homogene Einheit, die ‚lediglich‘ dialektale Unterschiede aufweise, kolportiert.³³¹

Auch in Hinblick auf die samischen Sprachen ist es möglich, dass den Nationalsprachen – in diesem Fall: dem Schwedischen – ein höherer Wert zugeschrieben wird. Schließlich

³²⁸ Vgl. Institutet för språk och folkminnen 2014a [2004]: Samiska. In: Offizielle Webseite des Instituts für Sprachen und Volkskunde. Online verfügbar: <https://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritets-sprak/samiska.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

³²⁹ Vgl. SAN, 369.

³³⁰ Vgl. NK, 250f.

³³¹ Arndt/Hornscheidt 2004: 45f.

kann (u.a.) das Schwedische im samischen Kontext auch als Kolonialsprache bezeichnet werden.

In der vierten Frage des Aufgabenblocks in *Samhälle i dag* 7–9 werden die LeserInnen gebeten „[...] exempel på konflikter mellan samer och svensktalande [...]“³³² (dt. [...] Beispiele für Konflikte zwischen Sami und SchwedischsprecherInnen [...]) zu nennen, wodurch angedeutet wird, dass Konflikte zwischen der samischen Minderheitenbevölkerung und der schwedischen Mehrheit auf sprachliche Differenzen und eventuelle Missverständnisse zurückzuführen seien.

In *Samhälle Ämnesboken* erfolgt unter der (einen falschen Eindruck erweckenden) Überschrift ‚Die samische Sprache‘ (*Det samiska språket*) eine sprachwissenschaftlich korrekte Aufgliederung der samischen Sprachen einschließlich eines expliziten Verweises, dass nicht von einer Einzelsprache die Rede sein kann.³³³ Zudem wird erklärt, dass Sami nicht nur ihre jeweilige samische Sprache beherrschen, sondern bei internen Verständigungsproblemen auch auf das Schwedische zurückgreifen können: „Om de inte pratar svenska med varandra förstår!“³³⁴ (dt. Wenn sie nicht miteinander Schwedisch sprechen, natürlich!)

Zusätzlich findet sich in *Samhälle Ämnesboken* ein Infokasten, in welchem Detailinformationen zu den Sami, u.a. die weltweite und schwedenspezifische Bevölkerungszahl, die Ausdehnung des Siedlungsgebiets, die Aufgliederung der samischen Sprachen und das Datum des samischen Nationalfeiertags, knapp zusammengefasst werden.³³⁵ Ebenso wird das Grußwort ‚Hallo, alle die in Schweden leben‘ (*Hej, alla som bor i Sverige*) in den fünf Minderheitensprachen angeführt – für das Samische wurde hier repräsentativ das Nordsamische ausgewählt. Da 80–85% der SprecherInnen Nordsamisch sprechen,³³⁶ ist diese Wahl mit dem nötigen Hintergrundwissen nachvollziehbar; es wäre jedoch von Vorteil, wenn darauf auch im Schulbuch selbst hingewiesen werden würde.

In *Utkik Samhällskunskap* 7–9 erfolgt ebenfalls eine korrekte Nennung der drei samischen Sprachen. Zusätzlich wird die Anerkennung dieser als Minderheitensprachen sowie ihre sprachliche Nähe zum Finnischen und Estnischen erwähnt.³³⁷

³³² NK, 253.

³³³ Vgl. LIB, 31.

³³⁴ LIB, 31.

³³⁵ Vgl. LIB, 31.

³³⁶ Vgl. Samiskt informationscentrum 2018b: De flesta pratar nordsamisk. In: Offizielle Webseite des samischen Informationszentrums (*Samiskt informationscentrum*). Online verfügbar unter: <http://samer.se/nordsamiska> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

³³⁷ Vgl. GLE, 86.

Als nächster Teilbereich soll die Darstellung der Diskriminierung samischer Personen durch den schwedischen Staat näher betrachtet werden. Im Analysematerial fällt hierbei in sprachlicher Hinsicht eine Häufung von Passivkonstruktionen auf, die den Nebeneffekt haben, dass der/die AkteurIn verschleiert wird. In diesem Fall handelt es sich um eine Nicht-Nennung des schwedischen Staates, der in der Vergangenheit Maßnahmen gegen den Erhalt der samischen Kulturen eingeleitet hatte:

Samerna har behandlats illa i jämförelse med andra svenskar, särskilt under 1800- och 1900-talen. Bland annat tvingades samer flytta och det samiska språket förbjöds. År 1977 beslutade riksdagen att samerna är ett ursprungsfolk med rätt till självbestämmande och skydd.³³⁸

Die Sami wurden im Vergleich zu anderen SchwedInnen schlecht behandelt, insbesondere während des 19. und 20. Jahrhunderts. Unter anderem wurden Sami zum Umzug gezwungen und die samische Sprache [sic!] verboten. 1977 beschloss das Parlament, dass die Sami eine indigene Bevölkerungsgruppe³³⁹ mit dem Recht auf Selbstbestimmung und Schutz sind.

Die schlechte Behandlung im Vergleich zu anderen SchwedInnen, die Zwangsumsiedlungen und das Verbot der samischen Sprachen werden im obigen Beispiel passiv umschrieben. Bei der für die samische Bevölkerung positiven und förderlichen Entscheidung der offiziellen Anerkennung als indigene Ethnie wird hingegen ausdrücklich darauf verwiesen, dass es sich um einen Akt des schwedischen Staates handelte. Weiters muss erwähnt werden, dass das schwedische Parlament nicht ‚von selbst‘ auf die Idee gekommen ist, die Sami offiziell anzuerkennen, sondern es bis zu dieser Entscheidung unablässiger Bemühungen seitens der samischen Bevölkerung bedurfte. Positiv fällt die Formulierung ‚im Vergleich zu anderen SchwedInnen‘ (*i jämförelse med andra svenskar*) auf, da sie die Sami inkludiert und als vollwertige SchwedInnen anerkennt.³⁴⁰

In *Samhälle i dag* 7–9 werden in Bezug auf die Kolonisierung *Sápmis* folgende Sätze geäußert: „Områden där deras renar betat har lagts under vatten för att skapa dammar till kraftverk. Ibland har markerna förstörts av gruvnäring. Gång på gång har samerna fått uppleva att ingen lyssnat till deras protester.“³⁴¹ (dt. Gebiete, in denen ihre Rentiere weideten, wurden unter Wasser gesetzt um Stauseen für Kraftwerke zu schaffen. Manchmal wurden die (Weide-)Gebiete durch Bergbauwirtschaft zerstört. Wieder und wieder mussten die Sami miterleben, dass niemand auf ihre Proteste hörte.) Auch hier fallen die Passivierungen (*har lagts under; har förstörts*) ins Auge, durch welche die für die

³³⁸ SAN, 26.

³³⁹ Wörtlich: Ursprungsvolk (*ursprungsfolk*).

³⁴⁰ Vorstellbares Gegenbeispiel: ‚im Vergleich zu den SchwedInnen‘ (*i jämförelse med svenskarna*)

³⁴¹ NK, 251.

Überschwemmung und Zerstörung des Weidelandes Verantwortlichen ausgeblendet werden. Darüber hinaus bleibt unerwähnt, wer genau die Proteste der samischen Bevölkerung ignoriert hat.

Eine alternative Formulierung bietet folgendes Gegenbeispiel aus *Samhälle i dag* 7–9: „I Samhälle i dag 8 berättade vi om hur det svenska samhället tidigare försökte försvenska de nationella minoriteterna. Politiken gick ut på att exempelvis romer och tornedalingar skulle bli som svenskar. Deras kultur ansågs till och med mindre värd än den svenska.”³⁴² (dt. In *Samhälle i dag* 8 berichteten wir darüber, wie die schwedische Gesellschaft früher versuchte, die nationalen Minderheiten zu verschwedischen. Die Politik zielte darauf ab, dass beispielsweise Roma und Tornedal-FinnInnen wie SchwedInnen werden sollten. Ihre Kultur wurde der schwedischen gegenüber sogar als minderwertig eingestuft.) Für die Abwertung und geplante Assimilierung nationaler Minderheiten wird hier konkret die schwedische Gesellschaft³⁴³ als verantwortlich benannt. Auch im nächsten Beispiel kommt zur Geltung, dass die Bemühungen der schwedischen Regierung aktiv gegen die Interessen der samischen Bevölkerung ausgerichtet waren: „Svenska regeringen började uppmuntra svenska småbönder att flytta in i de delar av Sameland som de ville göra svenska.”³⁴⁴ (dt. Die schwedische Regierung begann damit, schwedische Kleinbauern/Kleinbäuerinnen dazu zu animieren, in jene Teile des Samilandes zu ziehen, die sie schwedisch machen wollten.)

Im Kontext von Migrationen wird folgende Aussage aus *Samhälle Ämnesboken* angeführt: „Flera av Sveriges folkgrupper har bott här i hundratals år, som till exempel romerna. En annan folkgrupp, samerna, blev svenskar när svenskarna tog över delar av deras område för länge sedan.”³⁴⁵ (dt. Viele der Bevölkerungsgruppen Schwedens leben schon hunderte von Jahren hier, wie zum Beispiel die Roma. Eine andere Bevölkerungsgruppe, die Sami, wurden SchwedInnen als die SchwedInnen vor langer Zeit Teile ihres Gebietes übernahmen.) Nach der Betonung von Kontinuität, d.h. einer lang anhaltenden Präsenz der Minderheiten in Schweden, erfolgt eine euphemistische Formulierung über den Verlust samischer Gebiete. Die Sami sind weder freiwillig zu SchwedInnen geworden, noch hat die Unterstellung unter den schwedischen Staat eine Auswirkung auf ihre ethnische Zugehörigkeit. Die Zeitangabe ‚vor langer Zeit‘ (*för länge sedan*) ist zudem

³⁴² NK, 314f.

³⁴³ Es sei angemerkt, dass ‚die Gesellschaft‘ (*samhället*) in den analysierten Schulbüchern oft synonym für Regierung und Staat verwendet wird.

³⁴⁴ LIB, 33.

³⁴⁵ LIB, 19.

unpräzise. Die Formulierung, dass die SchwedInnen Gebiete übernommen haben (*tog över*), hält die damit verbundenen Machtkämpfe vor den LeserInnen verborgen. Ein ähnlicher Euphemismus findet sich in *Utkik Samhällskunskap* 7–9 in der Umschreibung, dass indigene Bevölkerungsgruppen wie die Sami „[har] förlorat marken de ägt i generationer [...]“³⁴⁶ (dt. [...] den Grund verloren haben, der seit Generationen in ihrem Besitz war [...]).

Der in *Samhälle Ämnesboken* zu findende Titel ‚Minderheiten – seit langer Zeit SchwedInnen‘ (*Minoriteter – och svenskar sedan länge*), in welchem auch die samische Bevölkerung dargestellt wird, erweckt den Eindruck, als hätten die SchwedInnen das Siedlungsgebiet vor den Sami in Anspruch genommen.³⁴⁷ Eine ähnliche Implikation findet sich hier: „Det finns berättelser om att samer bodde i Sameland redan på 800-talet, då området inte tillhörde Sverige.“³⁴⁸ (dt. Es gibt Erzählungen darüber, dass die Sami bereits im neunten Jahrhundert im Samiland lebten, als das Gebiet noch nicht zu Schweden gehörte.) Dass die politische Einheit Schweden zu diesem Zeitpunkt noch nicht einmal ansatzweise existierte, wäre hier durchaus eine Erwähnung wert. Durch die einleitenden Worte ‚Es gibt Geschichten darüber‘ wird darüber hinaus der indigene Status der Sami abgeschwächt, indem der Eindruck von Fiktion erweckt wird.

Zuletzt wird die Darstellung der Sami im Spannungsfeld Traditionalität–Modernität betrachtet, wobei auch die visuelle Ebene stärker eingebunden wird.

Samhälle Ämnesboken hebt sich hier ein weiteres Mal positiv ab, indem eine differenzierte Darstellung der Sami erfolgt, in welcher sowohl auf ihre Geschichte und ihre traditionellen Berufsfelder eingegangen wird, als auch eine Abgrenzung zum Leben der heutigen samischen Bevölkerung gezogen wird. Dies geschieht durch eine Gegenüberstellung der Abschnitte ‚Die Sami waren JägerInnen und RentierhalterInnen‘ (*Samerna var jägare och renskötare*) und ‚Die Sami heute‘ (*Samerna i dag*). Im ersten Abschnitt wird die traditionelle Beschäftigung der Sami in der Rentierwirtschaft und der damit verbundene partielle Nomadismus geschildert. Im zweiten Abschnitt wird betont, dass heute nur noch 10% der samischen Bevölkerung in der Rentierhaltung angestellt sind und der Rest anderen Berufen nachgeht. Weiters wird darauf verwiesen, dass Sami dennoch fälschlicherweise häufig mit dem Beruf des/der RentierhalterIn in Verbindung gebracht

³⁴⁶ GLE, 86.

³⁴⁷ Vgl. LIB, 30.

³⁴⁸ LIB, 32.

werden: „Trots att de flesta samer inte alls är renskötare, är det oftast den exotiska renskötaren som de flesta tänker på när samer förs på tal.”³⁴⁹ (dt. Obwohl die meisten Sami überhaupt keine RentierhalterInnen sind, ist es trotzdem oft der/die exotische Rentierhalter/in, an den/die die meisten denken, wenn Sami zur Sprache gebracht werden.) Durch die Anführung genauer Daten und Hintergründe werden exotisierende Vorstellungen und Vorurteile gegenüber den Sami angesprochen und sogleich aus dem Weg geräumt. Ebenso wird erwähnt, dass in der heutigen Rentierwirtschaft ‚moderne Hilfsmittel‘ (*moderna hjälpmedel*) wie Hubschrauber und Schneemobile Verwendung finden.³⁵⁰ Dadurch werden die Sami explizit mit Modernität verknüpft und verdeutlicht, dass diese nicht starr an ihrer traditionellen Lebensweise festhalten oder – im essentialistischen Sinne – ‚natürlich‘ an sie gebunden sind.

Auch in *Prio Samhälle Stadiebok* wird beschrieben, dass die berufliche Tätigkeit außerhalb der Rentierwirtschaft und ein Leben abseits der traditionellen Siedlungsgebiete keinen Widerspruch zur Aufrechterhaltung der samischen Kultur darstellen: „Av Sveriges 20.000 samer livnär sig idag ungefär 2.500 av renskötsel. Många håller kulturen levande genom hantverk, musik och samiska språk, oavsett vad de har för yrke eller var de bor.”³⁵¹ (dt. Von Schwedens 20.000 Sami verdienen ungefähr 2.500 ihren Lebensunterhalt durch Rentierhaltung. Viele halten die Kultur durch Handwerk, Musik und samische Sprachen am Leben, unabhängig davon, was für einen Beruf sie haben oder wo sie wohnen.) Im Kapitel ‚Unser soziales Leben‘ (*Vårt sociala liv*) wird später jedoch widersprüchlich beschrieben: „De [samerna] bor i huvudsak i de traditionella bosättningsområdena från Idre i Dalarna till Kiruna i Norrbotten.”³⁵² (dt. Sie [die Sami] wohnen hauptsächlich in den traditionellen Wohnregionen von Idre in Dalarna bis Kiruna in Norrbotten.)

Abschließend soll nun auf die visuelle Darstellung der Sami in den ausgewählten Gesellschaftskundebüchern eingegangen werden.

Prio Samhälle Stadiebok bietet neben dem Foto eines Rentierhalters inmitten seiner Herde,³⁵³ die Abbildung einer Karte des skandinavischen Raums, in welcher das Einzugsgebiet der Sami farblich markiert ist. Darüber hinaus erfolgt in dieser Infografik die schematische Darstellung eines Rentiers, das von zwei Personen mithilfe eines Lassos

³⁴⁹ LIB, 31.

³⁵⁰ Vgl. LIB, 31.

³⁵¹ SAN, 26.

³⁵² SAN, 368f.

³⁵³ Vgl. SAN, 368.

eingefangen werden soll. Die zwei Personen – es scheint sich um eine Frau und einen Mann zu handeln – sind offenbar in der traditionellen samischen Tracht gekleidet und tragen Gepäck mit sich. Zusätzlich wird ein Zelt dargestellt, wodurch die Annahme einer nomadischen Lebensweise der Personen bestärkt wird.³⁵⁴ Auf der visuellen Ebene wird in dieser graphischen Darstellung also ein höchst traditionelles Bild der Sami vermittelt.



Abb. 15: Infografik zum Siedlungsgebiet der samischen Bevölkerung in *Prio Samhälle Stadiebok*.

In *Utkik Samhällskunskap 7–9* wird dem Abschnitt über die samische Bevölkerung ein Foto beigelegt, das gemäß der Bildbeschreibung eine samische Winterstätte (*samiskt vinterviste*) in Norwegen abbildet. Dadurch kann ohne Lektüre des Textes, also bei bloßer Betrachtung des Bildes mitsamt seiner Beschreibung, der falsche Eindruck erweckt werden, dass alle Sami auch heute noch nomadisch leben.

³⁵⁴ Vgl. SAN, 26.

Rennäringen är en historiskt viktig del av samernas levebröd. Här visas ett samiskt vinterviste i Norge.



Abb. 16: Foto und Bildbeschreibung einer ‚samischen Winterstätte‘ in *Utkik Samhällskunskap* 7–9.

In *Samhälle i dag* 7–9 werden zwei Fotos von Sami abgebildet. Das erste zeigt zwei Rentierhalterinnen mit ihren Rentieren; der Bildunterschrift ist zu entnehmen, dass das Foto in Tjoallta in Lappland aufgenommen wurde.³⁵⁵ Das zweite Foto bildet mehrere Sami in Tracht ab: „En grupp samer jublar i Umeå sedan Högsta domstolen avgjort en långvarig tvist mellan tre samebyar och markägare. Domen gav samerna rätt att låta sina renar beta på områden där markägare ville förbjuda renbete.”³⁵⁶ (dt. Eine Gruppe Sami jubelt in Umeå, da der Oberste Gerichtshof einen langwierigen Streit zwischen drei Sami-Dörfern und WeidenbesitzerInnen beendet hat. Das Gericht sprach den Sami das Recht zu, ihre Rentiere in den Gebieten weiden zu lassen, in welche es Weidenbesitzer verbieten wollten.) Auch hier werden die Sami indirekt mit der traditionellen Rentierhaltung in Verbindung gebracht. Zudem werden die Personen in ihrer Tracht abgebildet, die keine Alltagskleidung ist, sondern nur zu besonderen Anlässen aufgetragen wird. Dadurch wird die ‚Andersheit‘ der Sami visuell untermauert.

In *Samhälle Ämneshöret* werden zwei Fotos zur Veranschaulichung der samischen Lebensweise ausgewählt. Zum einen handelt es sich um das Foto eines Rentierhalters, der mit seinen Rentieren im Stall abgelichtet wurde.³⁵⁷ Zum anderen wird ein Foto aus

³⁵⁵ Vgl. NK, 250.

³⁵⁶ NK, 253.

³⁵⁷ Vgl. LIB, 32.

dem samischen Parlament abgedruckt, in welchem der Fokus auf das RednerInnenpult gerichtet ist, wo ein Mann in Anzug und Krawatte – d.h. nicht speziell ‚samisch‘ gekleidet – zu einem Publikum spricht.³⁵⁸

Auf den vorherigen Seiten wurden in Bezug auf die Darstellung der Sami in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern drei Teilbereiche fokussiert. In Hinblick auf die samischen Sprachen lässt sich feststellen, dass ihr Stellenwert gemindert dargestellt wird und mehrfach der Eindruck erweckt wird, dass es sich um eine Einzelsprache handle. Historische Diskriminierungen des schwedischen Staates gegen die samische Bevölkerung werden zwar dargestellt, aber in Passivkonstruktionen verpackt, sodass der schwedische Staat als Akteur ausgeblendet und als unverantwortlich markiert wird. Als letzter Punkt wurde dargelegt, dass insbesondere auf der visuellen Ebene noch ein traditionelles Bild der Sami – mit Rentierhaltung und Nomadismus – (re)produziert wird. Zusammenfassend kann außerdem festgehalten werden, dass die Sami den Darstellungen in den analysierten Schulbüchern zufolge trotz ihrer hervorgehobenen kulturellen ‚Andersheit‘ als *helsvenskar* zu verstehen sind. Ob diese feine Unterscheidung auch in der tatsächlichen Lebenswelt derart konsequent umgesetzt wird, ist selbstverständlich eine andere Frage.

5.2 *Typiskt svensk?* Zusammenfassung der internen Differenzierungsmerkmale und Verknüpfung mit der Darstellung von SchwedInnen (*helsvenskar*)

Wie aus den soeben (→ 5.1) präsentierten Ergebnissen hervorgeht, werden EinwanderInnen (*invandrare*), Flüchtende (*flyktingar*) und Angehörige der nationalen Minderheiten (*nationella minoriteter*) im ausgewählten Analysekörper innerhalb der schwedischen Gesellschaft als different dargestellt. Diese ‚Andersheit‘ wird über kulturelle und ethnische bzw. teilweise über rein geographische Merkmale oder Zugehörigkeiten definiert. In Bezug auf die nationalen Minderheiten ist hervorzuheben, dass sie zwar als kulturell ‚anders‘ markiert, aber dennoch offiziell als Teil Schwedens anerkannt und als *helsvenskar* kategorisiert werden. Gegenteilig dazu verhält sich die gesellschaftliche Einordnung von EinwanderInnen und Flüchtlingen, die – unabhängig von ihren Bemühungen und ihrem Integrationserfolg – lediglich den Status ‚teilschwedisch‘ (*delsvensk*) erreichen können und dementsprechend nicht vollständig mit der schwedischen Kultur kompatibel zu sein scheinen. All das beruht auf der Anwendung eines statischen und territorial verankerten

³⁵⁸ Vgl. LIB, 33.

Kulturbegriffs, der in den Schulbüchern vorherrscht und dadurch die Interpretation der Beschreibungen kultureller ‚Andersheit‘ maßgeblich beeinflusst.

Darüber hinaus wird vermittelt, dass Schweden durch EinwanderInnen zu einem multikulturellen Land wurde, weil diese – gemäß der kulturstatistischen Logik – aufgrund der Distanz ihrer Herkunftsländer einer anderen Kultur zugehören müssen. Wie Billy Ehn in *Försvenskningen av Sverige* (1993) beschreibt, handelt es sich bei dieser Argumentationslinie um einen Fehlschluss,³⁵⁹ die Anwesenheit von EinwanderInnen trägt nämlich vielmehr zu einer Bestärkung der schwedischen Majoritätskultur bei: „Genom att vara annorlunda och ‘osvenska’ definierar invandrarna det svenska. När de talar sitt modersmål eller bruten svenska, när de klär sig, äter och umgås på ett annat sätt än majoritetsbefolkningen, förstärks den kollektiva svenska identiteten.”³⁶⁰ (dt. Indem sie anders und ‚unschwedisch‘ sind, definieren die EinwanderInnen das Schwedische. Wenn sie ihre Muttersprache oder gebrochenes Schwedisch sprechen, wenn sie sich auf andere Weise kleiden, anderes essen und sich anders verhalten als die Mehrheitsbevölkerung, wird die kollektive schwedische Identität bestärkt.)

Durch die negativen Assoziationen zu EinwanderInnen und Flüchtlingen – mit u.a. fehlgeschlagener Integration, Armut, Arbeitslosigkeit und Kriminalität – erfolgt eine Hierarchisierung, in welcher die Eigenkultur im Kontrast zur Fremdkultur als positiv dargestellt wird. SchwedInnen werden somit indirekt als wohlhabende Menschen skizziert, die nicht nur über einen gut bezahlten und sicheren Job verfügen, sondern sich auch treu an das schwedische Gesetz halten. Diese soziale Hierarchisierung hängt mit einer stark generalisierten Ethnisierung bzw. ‚Einwanderisierung‘ sozialer Probleme zusammen, die mit einer Ausblendung der sozioökonomischen Kategorie ‚Klasse‘ zusammenhängt. Hintergründe und Erklärungen zu den sozialen Problemen von EinwanderInnen und Flüchtlingen (z.B. strukturelle Diskriminierung) werden den LeserInnen zumeist vorenthalten, wodurch das Fundament für fehlgeleitete und kulturrassistische Interpretationen des Geschriebenen und die Entstehung kultureller Stereotype geschaffen wird.

Das konstruierte Selbstbild Schwedens – also die schwedische Nationalidentität – hat viele Facetten und wird in den analysierten Schulbüchern in unterschiedlichem Ausmaß bedeutungstragend gemacht. Neben den soeben angeführten Charakteristika schwedischer Nationalidentität, die in Implikationen und der Kontrastierung ‚fremder‘ bzw. ‚andersartiger‘ Kulturen lesbar werden, kommen in den ausgewählten Schulbüchern auch

³⁵⁹ Vgl. Ehn 1993: 262–265.

³⁶⁰ Ehn 1993: 263f.

Kriterien zum Ausdruck, die explizit als schwedische Kulturmerkmale hervorgehoben werden; diese werden jedoch im Vergleich zu impliziten Aussagen sehr viel seltener getätigt und sind zudem in ihrer Art relativ allgemein gehalten. Dieses Verbleiben in Pauschalität hängt unter Umständen mit dem von Karl-Olov Arnstberg identifizierten zentralen Hindernis der *svenskhets*-Forschung zusammen: „[...] nämligen svenskarnas förnekelse av sin egen kultur [...]“³⁶¹ (dt. [...] nämlich dem Leugnen der eigenen Kultur durch die SchwedInnen [...]). Im Anschluss bezeichnet Arnstberg dieses Verhalten sogar als kulturelle Eigenheit der SchwedInnen.³⁶² Gerade aufgrund dieses Strebens nach Akkulturalität bzw. Anationalität ist es jedoch interessant, was in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern als typisch schwedisch und somit als für SchwedInnen (*helsvenskar*) charakteristisch dargestellt wird.

Zumeist erfolgt auf die Frage nach schwedischer Kultur in den analysierten Schulbüchern eine Aufzählung banaler kultureller Externalisierungen, die als typisch verstanden werden und u.a. auch zur Vermarktung Schwedens im Ausland verwendet werden: „Det är inte alltid så lätt att beskriva vad som är en kultur, men vi brukar ändå prata om svensk kultur – språket, midsommarstången, julbordet, folksångerna, sagorna, slott, röda stugor och så vidare.“³⁶³ (dt. Es ist nicht immer so leicht, zu beschreiben, was eine Kultur ist, aber wir sprechen für gewöhnlich dennoch von schwedischer Kultur – der Sprache, der Mittsommerstange, dem Weihnachtsbuffet, den Volksliedern, den Märchen, Schlössern, roten Häusern und so weiter.) Später werden folgende Punkte als typisch schwedisch aufgezählt: „[...] att dansa ‚S små grodorna‘ på midsommarafton, att tycka att det är viktigt att komma i tid till en fest och att kvinnor och män ska sträva efter att vara jämställda och hjälpas åt i hemmet.“³⁶⁴ (dt. [...] an Mittsommer *S små grodorna* zu tanzen, es wichtig zu finden, dass man pünktlich zu einem Fest erscheint und dass Frauen und Männer danach streben sollten, gleichberechtigt zu sein und gleichermaßen im Haushalt mitzuhelfen.) Neben dem traditionellen Tanz um die Mittsommerstange³⁶⁵ werden Pünktlichkeit und die Gleichberechtigung von Mann und Frau, unter besonderer Berücksichtigung einer gerechten Aufteilung von Hausarbeit, als ‚schwedisch‘ benannt.

³⁶¹ Karl-Olov Arnstberg 1989: Den svåra svenskheten. In: *Svenskhets. Den kulturförnekande kulturen*. Malmö: Carlssons, 13–23. Hier: 16.

³⁶² Vgl. Arnstberg 1989: 17.

³⁶³ NK, 9.

³⁶⁴ NK, 10.

³⁶⁵ Bei diesem Tanz werden u.a. kleine Frösche (*små grodorna*) imitiert.

Teilweise erfolgt auch eine Dekonstruktion dieser scheinbar seit jeher bestehenden Traditionen und Identitätsmerkmale. So geschieht es beispielsweise in *Prio Samhälle Stadiebok* im Abschnitt ‚Was ist typisch schwedisch?‘ (*Vad är typiskt svenskt?*). Nach einer Aufzählung verschiedener Kulturmerkmale – von besonderen Festtagen wie Weihnachten, Mittsommer und Hochzeiten über Dalapferde (*dalahästar*) und Holzschuhe (*träskor*) bis hin zum Krebsfest (*kräftskiva*) und fermentiertem Hering (*surströmming*) – wird darauf verwiesen, dass sich ‚typisch Schwedisches‘ mit der Zeit verändern kann und viele der Dinge, die wir als schwedisch wahrnehmen, eigentlich aus einem anderen Kontext stammen.³⁶⁶ Im Anschluss werden einige beliebte schwedische Weihnachtsbräuche dekonstruiert, indem auf ihre ‚fremdkulturellen‘ Ursprünge verwiesen wird:

Men exempelvis är den svenske jultomten en korsning mellan en svensk liten grå vätte (tomten) som konstnären Jenny Nyström ritade, ett katolskt sjöfararhelgon (S:t Nicolaus) samt mannen med vitt skägg och röda kläder i amerikansk reklam för Coca-Cola (Santa Claus). Julgranen kommer från Tyskland och traditionen att låta Kalle Anka önska god jul på tv har vi skapat från en tecknad film hämtad från USA (och där förstår man ingenting av denna konstiga svenska vana).³⁶⁷

Aber beispielsweise ist der schwedische Weihnachtsmann eine Kreuzung aus einem schwedischen kleinen grauen Wichtel (Tomte), den die Künstlerin Jenny Nyström zeichnete, einem katholischen Seefahrerheiligen (St. Nikolaus) sowie dem Mann mit weißem Bart und roten Kleidern aus der amerikanischen Coca-Cola-Werbung (Santa Claus). Der Weihnachtsbaum kommt aus Deutschland und die Tradition, Donald Duck im Fernsehen frohe Weihnachten wünschen zu lassen, haben wir aus einem US-Zeichentrickfilm geschaffen (und dort versteht man diesen komischen schwedischen Brauch überhaupt nicht).

Auf diese einfache Art und Weise wird die Dynamik von Kultur und Identität anhand von Beispielen demonstriert, die den LeserInnen aus ihrem nationalen und kulturellen Kontext bekannt sind. Das statische Verständnis von Kultur wird dadurch hinterfragt und aktiv ins Wanken gebracht.

In einem weiteren Beispiel zu expliziten Äußerungen über ‚das Schwedische‘ stehen ideelle Werte stärker im Fokus. In *Prio Samhälle Stadiebok* werden im Abschnitt ‚Was vereint Menschen in Schweden?‘ (*Vad förenar människor i Sverige*) gleiche Werte, Gleichheit (*jämlikhet*) und Gleichberechtigung (*jämställdhet*), Selbstbestimmung und Religionsfreiheit als typisch schwedische Merkmale genannt:

Det som framförallt är en sammanhållande kraft i Sverige är kanske våra värderingar [...]. Det handlar bland annat om synen på jämlikhet och jämställdhet, att var och en har rätt att styra sitt eget liv och att religionen är en privatsak. Dessa är några av de åsikter som de flesta människor i Sverige har, oavsett vilket politiskt parti de

³⁶⁶ Vgl. SAN, 365.

³⁶⁷ SAN, 365.

stödjer och oavsett om de är födda i Sverige eller inte. Faktum är att många människor som flyr från andra länder söker sig till Sverige just därför att de tycker att de värderingar som råder här känns rätt, också för dem själva.³⁶⁸

Das was über alles andere eine zusammenhaltende Kraft in Schweden ist, sind vielleicht unsere Werte [...]. Dabei geht es unter anderem um die Position hinsichtlich Gleichheit und Gleichberechtigung, dass jede/r Einzelne das Recht hat, sein eigenes Leben zu steuern und dass Religion eine Privatsache ist. Das sind einige der Ansichten, die die meisten Menschen in Schweden teilen, unabhängig davon, welche politische Partei sie unterstützen und unabhängig davon, ob sie in Schweden geboren wurden oder nicht. Tatsache ist, dass viele Menschen, die aus anderen Ländern fliehen, sich gerade deshalb Schweden als Destination aussuchen, weil sie denken, dass die Werte, die hier herrschen sich – auch für sie selbst – richtig anfühlen.

In diesem Beispiel wird am Ende explizit zur Geltung gebracht, dass auch EinwanderInnen und Flüchtlinge die schwedischen Werte und Ansichten teilen können. Wie anhand der zuvor dargelegten Argumentationslinie ersichtlich wurde, wird EinwanderInnen und Flüchtlingen jedoch selbst bei der gelungensten Anpassung an die schwedische Kultur nicht automatisch der Status *helsvensk* verliehen.

Es folgt eine letzte Feinanalyse einer Textpassage, in welcher explizit auf schwedische Kulturcharakteristika eingegangen wird – sie trägt den Titel ‚Schweden – weit entfernt vom Durchschnittsland³⁶⁹‘ (*Sverige – långt ifrån 'landet lagom'*):

Vi svenskar har en [sic] ibland en bild av att vi är väldigt 'lagom'. Men forskarna som undersöker värderingar runt om i världen har i en återkommande undersökning, World Values Survey, kommit fram till att vi är allt annat än lagom. Faktum är att Sverige och de övriga nordiska länderna skiljer sig starkt från resten av världen på några områden: Som individer är vi (oftast) rationella. Vi hör till de minst religiösa människorna i världen och eftersom vi har det bra materiellt, behöver vi inte tänka så mycket på hur vi ska överleva. I stället är det viktigt för oss att kunna förverkliga oss själva. Inte så att vi struntar i andra, men för människor i Sverige är det viktigt att kunna göra det man själv vill, alltifrån att kunna bli kär i den man vill, till att välja den utbildning man själv är intresserad av.³⁷⁰

Wir SchwedInnen haben manchmal den Eindruck, dass wir außerordentlich *lagom* sind. Die ForscherInnen, die Werte rund um die Welt untersuchen, haben aber in einer wiederkehrenden Untersuchung – der World Values Survey – zum Vorschein gebracht, dass wir alles andere als *lagom* sind. Tatsache ist, dass Schweden und die übrigen nordischen Länder sich in einigen Bereichen stark vom Rest der Welt unterscheiden: Als Individuen sind wir (meistens) rational. Wir gehören weltweit zu den am wenigsten religiösen Menschen und da wir materiell gut dastehen, müssen wir nicht so viel darüber nachdenken, wie wir überleben können. Stattdessen ist es für uns wichtig, uns verwirklichen zu können. Nicht, dass uns Andere egal wären,

³⁶⁸ SAN, 364.

³⁶⁹ Im Schwedischen wird hier das Wort *lagom* verwendet, das mit ‚genau richtig‘ (bzw. ‚nicht zu viel, nicht zu wenig‘) übersetzt werden kann. Im hiesigen qualitativen Vergleich von Ländern kann es jedoch auch als ‚durchschnittlich‘ interpretiert werden.

³⁷⁰ SAN, 341.

aber für Menschen in Schweden ist es wichtig, das tun zu können, was man selbst will, angefangen dabei, dass man sich in wen auch immer verlieben kann bis dahin, dass man die Ausbildung auswählt, die einen selbst interessiert.

Zunächst wird die Überdurchschnittlichkeit und Progressivität Schwedens – bei gleichzeitiger Bescheidenheit oder Unwissenheit der Bevölkerung darüber – hervorgehoben und auf Grundlage der renommierten *World Values Survey* als ‚nordisches‘ Charakteristikum beschrieben. Hier wird also die Zugehörigkeit zu einer ‚nordischen‘ Gemeinschaft angedeutet, die in den analysierten Schulbüchern ansonsten erstaunlich selten zum Ausdruck gebracht wird.

In weiterer Folge wird die Rationalität der SchwedInnen genannt, die als Gegenbild zu (demnach irrationaler) Religiosität konstruiert wird. Ideengeschichtlich handelt es sich hier um die Nennung einer zentralen aufklärerischen Errungenschaft: dem vernunftgeleiteten Handeln. Das bedeutet, dass Schweden in traditioneller Manier und auf implizite Art und Weise ein Teil der Konstruktion eines ‚aufgeklärten Europas‘ oder ‚Westens‘ wird; hierbei darf auch die einhergehende Gegenkonstruktion eines in Religiosität und Fundamentalismus verankerten und hierarchisch unterlegenen ‚Ostens‘ keinesfalls unerwähnt bleiben.

Wie zuvor bereits angesprochen wurde, wird *svenskhet* u.a. mit materiellem Wohlstand in Verbindung gebracht, was im angeführten Beispiel durch die Formulierung ‚wir stehen materiell gut da‘ (*vi har det bra materiellt*) abermals zum Ausdruck gebracht wird. Im Beisatz wird hinzugefügt, dass Wohlstand dazu führt, dass man sich nicht mehr auf das reine Überleben konzentrieren muss, wodurch dem nächstgenannten Aspekt schwedischer Identität, dem Wunsch nach Selbstverwirklichung, der Weg geebnet wird. Die individuelle Selbstverwirklichung wird hier dezidiert von überhöhtem Egozentrismus und fehlendem Interesse gegenüber anderen Menschen abgegrenzt. Sie umfasst den Beschreibungszusammenhang zudem ein breites Spektrum, indem sowohl Anti-Heteronormativität als auch eine interessensgeleitete Ausbildungswahl als Beispiele genannt werden.

Umgekehrt kann aus diesen Darstellungen geschlossen werden, dass all diese Aspekte nicht auf EinwanderInnen und Flüchtlinge – also ‚TeilschwedInnen‘ (*delsvenskar*) – bzw. deren jeweilige Herkunftsländer zutreffen, weil diese (wie in → 5.1 dargelegt wurde) nicht als Teil der nationalen Gemeinschaft betrachtet werden. Das bedeutet, dass (gemäß den Darstellungen in den soeben behandelten Textstellen) die Länder, aus denen Personen nach Schweden einwandern oder flüchten, in den Punkten Gleichheit, geschlechtliche Gleichberechtigung, freie und individuelle Gestaltung des Lebens und der

Religionsausübung einen niedrigeren Standard als Schweden vorzuweisen haben. Sofern es sich nicht um eines der anderen ‚nordischen‘ Länder handelt, liegen diese Nationalstaaten tendenziell unter dem Durchschnitt und sind als eher konservativ einzustufen. Die BewohnerInnen dieser Länder handeln dementsprechend weniger vernunftgeleitet und orientieren sich stärker an religiösen Werten, was u.a. auch in heteronormativen Gesellschaftsstrukturen und der sozialen Position von Frauen sichtbar wird. Aufgrund der geringeren Prosperität, die sich im Vergleich zu Schweden zeigt, müssen die BürgerInnen anderer Staaten ihren Ausbildungsweg und ihren Beruf eher anhand des Aspekts der finanziellen Entlohnung aussuchen statt primär ihren eigenen Interessen und Vorlieben nachzugehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den expliziten Äußerungen über schwedische Kultur- und Identitätsmerkmale ein Bild schwedischer Superiorität gegenüber anderen Nationalstaaten vermittelt wird. Aus der Strukturanalyse geht ergänzend hervor, dass die ‚Erfolgsgeschichte‘ Schwedens in den ausgewählten Schulbüchern wiederholt Erwähnung findet. Dadurch wird impliziert, dass Schweden sich eine vorbildhafte Position als – evolutionistisch interpretiert – ‚optimal entwickeltes‘ Land erarbeitet hat und dieser Weg auch allen anderen Nationen offensteht. Diese Implikation ist aufs Äußerste zu kritisieren, da sie nicht nur globale Machtstrukturen ausblendet, sondern auch den Umstand, dass der Wohlstand sogenannter ‚Industrielländer‘ immer auch auf einer Ausbeutung und aktiven Unterentwicklung anderer Staaten und deren BürgerInnen aufbaut.

6. Conclusio

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorangegangene Arbeit setzte sich mit der Konstruktion nationaler Identität(en) in aktuellen schwedischen Gesellschaftskundebüchern auseinander, wobei der Fokus auf die Darstellung intern ‚Anderer‘ gelegt wurde.

Zunächst wurde Identität als soziale und dynamische Konstruktion definiert, die auf das gleichzeitige Bestehen (ebenfalls konstruierter) Gegenidentitäten angewiesen ist und zudem in engem Zusammenhang mit der menschlichen Erfahrung des Fremderlebens steht. Nachdem auf den Paradigmenwechsel vom statischen zum dynamischen Kulturbegriff eingegangen wurde, der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzog, wurden im nächsten Schritt die theoretischen Verflechtungen zwischen Nationalismus, Nationalstaat und Globalisierung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Der Nationalismus strebt als Ideologie des Nationalstaates die Übereinstimmung von Kultur, Territorium und Staatsgebiet als Ideal an. Zur Aufrechterhaltung der Machtlegitimation des Staates muss diese Konstruktion durch diverse Homogenisierungsstrategien (z.B. mass mediale Kommunikation) bewahrt werden, indem ein statisches Bild nationaler Kultur vermittelt wird. Durch den Einbezug Louis Althusssers Modell der ‚Ideologischen Staatsapparate‘ konnte sichtbar gemacht werden, dass es sich beim staatlichen Schulsystem um ein solches Homogenisierungsinstrument handelt. Weiters wurde darauf verwiesen, dass Schulbücher sich besonders gut zur Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse in einem bestimmten räumlichen und zeitlichen Kontext eignen, da in ihnen ungleiche Machtstrukturen (re)produziert werden; außerdem nehmen sie eine zentrale und prägende Funktion in der (politischen) Bildung von SchülerInnen ein. Auch die mediale Stabilität von Schulbüchern ist bei einer Inhaltsanalyse von Vorteil.

Die Auswahl der Materialgrundlage geschah unter Berücksichtigung des aktuell für die schwedische Pflichtschule (*grundskola*) gültigen Lehrplans (Lgr11). Daraus ergab sich die Auswahl des Fachbereichs Gesellschaftskunde (*samhällskunskap*) und die Fokussierung auf die Jahrgangsstufen 7–9, d.h. die Oberstufe (*högstadiet*) der Pflichtschule. Die Inhalte der ausgewählten Schulbücher konzentrieren sich verstärkt auf die Themen Globalisierung, Nation und Migration.

In Hinblick auf den methodischen Zugang diente die österreichische Schulbuchforschung *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern* (2007) von Christa Markom und Heidi Weinhäupl als Leitfaden. Diese basiert wiederum auf der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger,

der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und der Text- und Kontextanalyse nach Susan Arndt und Antje Hornscheidt, die gleichermaßen in ihren Grundzügen präsentiert wurden.

Die anfängliche Grobanalyse wies auf, dass die einzelnen Schulbücher inhaltlich zwar alle dem aktuell gültigen Lehrplan (Lgr11) entsprechen, aber in ihrer Struktur, Gestaltung und Schwerpunktlegung dennoch Unterschiede aufweisen. Insbesondere das beim Verlag Gleerups Utbildning erschienene *Utkik Samhällskunskap 7–9* fällt hier aus der Reihe, da es sich im Gegensatz zu den restlichen, freier strukturierten Schulbüchern strikt an jenen Themenblöcken orientiert, die im Lehrplan vorgeschrieben werden.

Obwohl ‚Kultur‘ in allen vier Jahrgangsstufenbüchern (gemäß dem wissenschaftlichen Standard) als dynamisch definiert wird, konnte aufgezeigt werden, dass die konsequente Integration dieses Kulturbegriffs scheitert und in den Texten ein statisches und territorial verankertes Verständnis von ‚Kultur‘ vorherrschend ist. Dieser Umstand wird insbesondere darin ersichtlich, dass die kulturelle ‚Andersheit‘ einer Person (oder Personengruppe) durch ihre Herkunft aus einem anderen Land begründet wird.

In Bezug auf die Darstellung nationaler Identität(en) wurde festgestellt, dass eine innergesellschaftliche Unterscheidung zwischen SchwedInnen und intern ‚Anderen‘ bedeutungstragend gemacht wird. Diese konstruierte Dichotomie wurde durch die Feinanalyse repräsentativer Textstellen und Abbildungen veranschaulicht, wobei Implikationen und Präsuppositionen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde.

Als intern ‚Andere‘ wurden EinwanderInnen (*invandrare*), Flüchtlinge (*flyktingar*) und Angehörige der fünf nationalen Minderheiten Schwedens (*nationella minoriteter*) – d.h. Sami (*samer*), Roma (*romer*), Finnland-SchwedInnen (*sverigefinnar*), Tornedal-FinInnen (*tornedalingar*) und Juden/Jüdinnen (*judar*) – identifiziert. Diese werden u.a. auf Basis kultureller Merkmale als ‚anders‘ konstruiert und ‚ganzheitlich schwedischen‘ Personen (*helsvenskar*) konträr gegenübergestellt. Zum Zwecke der terminologischen Differenzierung wurde analog die Bezeichnung ‚teilschwedisch‘ (*delsvensk*) kreiert. Aus der qualitativen Analyse ging hervor, dass Menschen mit ‚teilschwedischem‘ Hintergrund objektiv betrachtet den Kriterien einer Person mit ‚vollschwedischem‘ Hintergrund zur Gänze entsprechen können: Sie können seit ihrer Geburt in Schweden leben und dort sozialisiert worden sein, Schwedisch als Erstsprache erlernt haben und die schwedische StaatsbürgerInnenschaft innehaben. Der Migrationshintergrund der Eltern reicht für die Kategorisierung als EinwanderIn (*invandrare*) aus und ist somit ein Aspekt der ‚teilschwedischen‘ Identitätskonstruktion (*delsvenskhet*). Gleichzeitig geht aus dem

Analysematerial hervor, dass die Bewahrung eines ‚fremdkulturellen‘ Hintergrunds im Sinne des Multikulturalismus erwünscht ist und Integration einer kulturellen Assimilation vorgezogen wird.

In den analysierten Schulbüchern wird – aufbauend auf einer statischen Konzeptualisierung von Kultur – vermittelt, dass Schweden durch verstärkte Immigration zu einem multikulturellen Land wurde. Auf diese Weise wird bei den LeserInnen der Eindruck erweckt, dass Schweden vormals ein kulturell homogenes Land gewesen sei, wodurch interne kulturelle Heterogenität ausgeblendet wird. Zudem wurde unter Berufung auf Billy Ehns Forschung beschrieben, dass EinwanderInnen paradoxerweise eher zu einer Verstärkung nationaler Identitätskonstruktionen beitragen.

In der Darstellung von EinwanderInnen tritt zum Teil eine Verknüpfung mit negativen sozialen Phänomenen wie Armut, Gewalt und fehlgeschlagener Integration zutage. Gleichzeitig werden derartige soziale Probleme einer stark generalisierten Ethnisierung bzw. ‚Einwanderisierung‘ unterzogen. Dies geht mit einer Ausblendung sozialer Ungleichheiten und unzureichenden oder fehlenden Erklärungen zu diesen einher.

Der Darstellung flüchtender Personen wird in den analysierten Schulbüchern vergleichsweise wenig Platz eingeräumt. Zudem ähnelt sie dem Bild, das von EinwanderInnen gezeichnet wird. Dies ist sowohl auf eine terminologische Unschärfe als auch auf den Umstand zurückzuführen, dass Flüchtlinge zu EinwanderInnen werden können. Durch die partielle Verknüpfung mit negativen sozialen Phänomenen, erfolgt auch bei Flüchtenden ein subtiles *Otherring*, das von indirekter Diskriminierung begleitet wird. Insbesondere wurden die Darstellungen zur aktuellen Flüchtlingspolitik kritisiert, da Flüchtlinge in ihnen teilweise problematisiert und (u.a. durch ihre Kontextualisierung) als Bedrohung inszeniert werden.

Als interessanter Aspekt erwies sich, dass Angehörige der nationalen Minderheiten zwar klar als kulturell und ethnisch different dargestellt werden, dies ihrem Status als inhärentem Teil Schwedens – dank offizieller Anerkennung durch den schwedischen Staat – jedoch keinen Abbruch tut. Als Schwerpunkt wurde die Darstellung der samischen Bevölkerung gewählt, was einerseits durch die ausführliche Behandlung der Sami in den ausgewählten Schulbüchern und andererseits durch die mangelnde Darstellung der anderen Minderheiten begründet wurde.

Obwohl ‚Sprache‘ ein zentrales Element der samischen Identität ausmacht, wird mehrfach der falsche Eindruck erweckt, dass es sich bei den samischen Sprachen um eine Einzelsprache handle. Hinsichtlich historischer Diskriminierungen wurden im Rahmen

der Feinanalyse auffällige Passivkonstruktionen näher in Betracht gezogen, durch die der schwedische Staat als Akteur ausgeblendet und als ‚unschuldig‘ markiert wird. Außerdem konnte in mehreren ausgewählten Textstellen die Abschwächung des Indigenen-Status der Sami festgestellt werden. Auf visueller Ebene zeigt sich durch den Konnex mit Rentierhaltung und Nomadismus eine traditionelle Darstellung der samischen Bevölkerung, während im Text zum Teil auch Assoziationen mit Modernität ausgedrückt werden.

Einem Resümee über die Merkmale intern ‚Anderer‘ folgte abschließend die Zusammenführung mit explizit als ‚schwedisch‘ hervorgehobenen Charakteristika und die Einbettung in den diskursiven Kontext schwedischer Identitätskonstruktionen.

Die geringe Anzahl expliziter Äußerungen über ‚das Schwedische‘ wurde durch die von Karl-Olov Arnstberg identifizierte, typisch schwedische Leugnung nationaler Kultur begründet. Neben der bloßen Aufzählung kultureller Externalisierungen (z.B. spezieller Bräuche oder Speisen), zeichnet sich in der Darstellung schwedischer Kultur- und Identitätsmerkmale ein Bild schwedischer Superiorität gegenüber anderen Nationen ab. Dieser Überlegenheit wird durch eine Hervorhebung der Progressivität Schwedens Ausdruck verliehen, durch die Schweden im Kontrast zu anderen Ländern und deren StaatsbürgerInnen mit Rationalität, materiellem Wohlstand und individueller Selbstverwirklichung in Verbindung gesetzt wird. Ebenso werden die demokratischen Grundprinzipien Gleichheit (*likhet*) und Gleichberechtigung (*jämställdhet*) genannt. Abschließend erfolgte die kritische Anmerkung, dass globale Machthierarchien, die maßgeblich zur derzeitigen Position des schwedischen Staates innerhalb der Weltgemeinschaft beigetragen haben, nicht ausreichend in die Darstellungen einbezogen werden.

Ein Teilbereich, der in dieser Arbeit (aufgrund seines Umfangs) ausgeklammert werden musste und als Erweiterung der Fragestellung betrachtet werden kann, ist die Darstellung extern ‚Anderer‘ – konkret: anderer Nationen bzw. deren StaatsbürgerInnen. Die durchgeführte Strukturanalyse machte in diesem Zusammenhang bereits rudimentäre Ergebnisse sichtbar, die nochmals extra überprüft und durch Feinanalysen belegt werden müssten. Es scheint eine Art ‚Zugehörigkeitskontinuum‘ zu anderen Nationen zu bestehen (das wiederum allem Anschein nach stark an die Dichotomie ‚*West and rest*‘ angelehnt ist). Dabei werden weiter entfernte Länder (wiederum auf einem statischen Kulturbegriff basierend) als weniger kulturell verwandt eingestuft. Als drei große Dichotomien zur Unterscheidung von Ländern zeichneten sich u.a. ab: Reichtum (*rika länder*) / Armut (*fattiga länder*), Demokratie (*demkorati*) / Diktatur (*diktatur*) und Friede (*fred*) / Krieg (*krig*). Auch die Darstellung supranationaler Organisationen (EU, UN, diverse NGOs)

und der ‚Weltgemeinschaft‘ im Allgemeinen spielt bei der Analyse der extern ‚Anderen‘ eine Rolle.

6.2 Verwertung der Ergebnisse und weitere Fragestellungen

Bei den analysierten Schulbüchern handelt es sich um Lehrmaterial, das aktuell an schwedischen Pflichtschulen im Gesellschaftskunde-Unterricht zur Verwendung kommt. Diese Lehrbücher werden in regelmäßigen Abständen geprüft und überarbeitet; es wäre deshalb widersinnig, die in dieser Masterarbeit gewonnenen Erkenntnisse zur Darstellung nationaler Identität(en) und intern ‚Anderer‘ samt diesbezüglicher Verbesserungsvorschläge nicht an die entsprechenden Verlagshäuser bzw. AutorInnen weiterzuleiten und auf diese Weise zu einer qualitativen Verbesserung der Schulbücher beizutragen. Dementsprechend wird die Autorin nach der Fertigstellung dieser Abschlussarbeit eine schulbuchspezifische Auflistung ‚grober‘ bzw. aus wissenschaftlicher Sicht nicht vertretbarer Mängel (sofern möglich mit konkreten Verbesserungsvorschlägen) anlegen und dem jeweiligen Verlag zukommen lassen. Auf ausdrückliche Anfrage kann auch ein ausführliches Feedback zum jeweiligen Schulbuch erstellt werden.

Im Rahmen des Arbeitsprozesses ergaben sich neue Fragestellungen und potentielle Forschungsprojekte im Bereich der Schulbuchforschung, die hier in aller Kürze skizziert werden sollen.

Zum einen würde die Einbindung der diachronen Perspektive mit Sicherheit ertragreiche Erkenntnisse liefern. Auf diese Weise könnte – unter denselben theoretischen und methodischen Voraussetzungen – eine mögliche Veränderung des nationalen Selbstbild Schwedens oder ein Wandel in der Einstellung gegenüber ImmigrantInnen ermittelt werden. Die Auswahl der Schulbücher könnte sich generell am Lehrplanwechsel orientieren, der für gewöhnlich auch eine Reihe neuer Schulbuchpublikationen mit sich bringt. Problematisch gestaltet sich bei der Eingrenzung des Korpus jedoch abermals der beschränkte Zugang zu statistischen Daten über die Popularität und Verbreitung der jeweiligen Lehrbücher; ohne diese Auskunft kann die Selektion einzelner Schulbücher willkürlich wirken. Sofern man diese Information erhält, könnte man je das populärste bzw. am weitesten verbreitete Schulbuch einer Lehrplanperiode analysieren und einen chronologischen Überblick über die Veränderung des Schwedenbildes (beispielsweise über einen Zeitraum von 100 Jahren) bieten.

Eine zweite weiterführende Forschungsidee ergibt sich durch eine Verbindung mit dem in → 3.2.3 (bzw. Abb. 1) als ‚Ist-Zustand‘ bezeichneten Geltungsbereich, d.h. durch die Erhebung empirischer Daten über den Umgang mit einem oder mehreren Schulbüchern. In diesem Fall wäre es möglich, nach einer umfassenden theoretischen Analyse eines Schulbuchs die tatsächliche Nutzung im schwedischen Schulunterricht im Rahmen einer Feldforschung zu untersuchen. Ebenso könnte die Rezeption einzelner Textpassagen erfasst werden. Methodisch würde sich eine Kombination aus teilnehmender Beobachtung im Unterricht und Interviews bzw. informellen Gesprächen mit SchülerInnen und LehrerInnen eignen. Zwei Faktoren könnten sich bei der praktischen Umsetzung jedoch als schwierig erweisen: Zum einen muss eine Forschungserlaubnis an einer schwedischen Schule eingeholt werden, die über einen längeren Zeitraum gültig ist. Zum anderen muss der zeitliche Rahmen in irgendeiner Form begrenzt werden. Vorstellbar wäre die Begleitung einer Schulklasse über ein gesamtes oder ein halbes Schuljahr, wobei hier auch punktuell vorgegangen werden könnte, indem nur die Besprechung bestimmter Schulbuchkapitel oder Themenblöcke vor Ort erforscht wird.

Beide Projekte sind aufgrund der Fülle der Datenmenge und dem beträchtlichen Zeitaufwand nur als Dissertationsprojekt und/oder als gemeinsames Projekt in einem Forschungsteam vorstellbar.

6.3 Schlusswort

Im Rahmen der Analyse wurde mehrfach kritisiert, dass die konsequente Verwendung eines dynamischen Kulturbegriffs in allen vier ausgewählten Jahrgangsstufenbüchern ausbleibt, wodurch die Grundlage für essentialistische (Fehl-)Interpretationen der Darstellungen und negative Assoziationen mit EinwanderInnen und Flüchtlingen geschaffen wird. Eine stärkere kritische Hinterfragung des statischen Kulturbegriffs, beispielsweise durch Verweise im Text oder gezielte Arbeitsaufgaben, wären in dieser Hinsicht wünschenswert. Ebenso sollte es – insbesondere in Zeiten strategisch verbreiteter Fake News – Standard sein, dass die in Schulbüchern wiedergegebenen Fakten vor ihrer Veröffentlichung einer Überprüfung durch ExpertInnen unterzogen werden, auch wenn dies mit viel Aufwand und mehrfachen Korrekturschleifen verbunden ist.³⁷¹

³⁷¹ Das im Analysekorpus enthaltene *Samhälle Ämnesboken* (Liber) kann hier als positives Beispiel angeführt werden, da in diesem Jahrgangsstufenbuch alle wiedergegebenen Fakten einer Überprüfung (*faktagranskning*) durch ExpertInnen unterzogen wurden. (→ 4.1) Hinzu kommt der Umstand, dass Schulbücher in Schweden nicht staatlich geprüft werden. (→ 3.2.1)

Um auf das in der Einleitung angeführte Beispiel der schwedischen Parlamentswahl 2018 zurückzukommen, sollten zudem Überlegungen darüber angestellt werden, welche politischen Konsequenzen die Vermittlung eines statischen Kulturverständnisses im Schulsystem mit sich bringt. Durch die Integration eines dynamischen Kulturbegriffes in Schulbücher (sowie auch in den Unterricht), würde nicht nur der aktuelle Stand der Wissenschaften wiedergegeben werden, sondern womöglich auch den Argumenten der SchwedendemokratInnen und anderer nationalistischer Parteien vorzeitig der Wind aus den Segeln genommen werden.

7. Quellenverzeichnis

7.1 Primärliteratur

Andersson, Ulla M. / Ewert, Per / Hedengren, Uriel 2012: *Samhälle Ämnesboken*. (= *SO-Serien*). Stockholm: Liber.

Bjessmo, Lars-Erik / Isaksson, David / Nohagen, Lars 2014: *Prio Samhälle Stadiebok*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Linder, Monika / Holmlin Nilsson, Anna / Friborg, Christina / Isacsson, Henrik 2014: *Utkik Samhällskunskap 7–9*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Wergel, Karin / Hildingson, Kaj 2011: *Samhälle i dag 7–9*. (= *SOL 4000*). Stockholm: Natur&Kultur.

7.2 Sekundärliteratur

Abu-Lughod, Lila 1991: Writing Against Culture. In: Moore, Henrietta / Sanders, Todd (Hgg.) 2005: *Anthropology in Theory. Issues in Epistemology*. Malden: Blackwell Publishing, 466–479. Online verfügbar unter: <http://xcelab.net/rm/wp-content/uploads/2008/09/abu-lughod-writing-against-culture.pdf> (zuletzt geprüft am 22.04.2018).

Althusser, Louis 2010 [1971]: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Wolf, Frieder Otto (Hg.) 2010: *Louis Althusser's Gesammelte Schriften*. Hamburg: VSA-Verlag, 37–102.

Anderson, Benedict 1983: Introduction. In: Anderson, Benedict 1991 [1983]: *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London / New York: Verso, 1–7.

Appadurai, Arjun 1990: Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In: Appadurai, Arjun 1996: *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. (= Gaonkar, Dilip / Lee, Benjamin 1990: *Public Worlds*, Bd. 1). Minneapolis / London: University of Minnesota Press, 27–47.

Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hgg.) 2004: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag.

Arnstberg, Karl-Olov 1989: Den svåra svenskheten. In: *Svenskhet. Den kulturförnekande kulturen*. Malmö: Carlssons, 13–23.

Assmann, Jan 1988: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan / Hölscher, Tonio (Hgg.) 1988: *Kultur und Gedächtnis*. (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 724). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 9–19.

Barth, Fredrik 1969: Introduction. In: Barth, Fredrik (Hg.) 1969: *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Bergen / Oslo: Universitets Forlaget, 9–38.

Beck, Ulrich 1997: *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Braunmüller, Kurt 2007³: Die skandinavischen Sprachen im Überblick. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. (= UTB 1635) Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.

Breidenbach, Joana / Zukrigl, Ina 1998: *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München: Verlag Antje Kunstmann.

Christophe, Barbara 2015: Kulturwissenschaftliche Schulbuchforschung – Trends, Ergebnisse und Potentiale. In: Kühberger, Christoph / Mittnik, Philipp (Hgg.) 2015: *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. (= Krammer, Reinhard / Kühberger, Christoph (Hgg.): *Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung*, Bd. 10). Innsbruck / Wien / Bozen: StudienVerlag, 43–56.

Ehn, Billy 1993: Kamouflerad försvenskning. In: Ehn, Billy / Frykman, Jonas / Löfgren, Orvar 1993: *Försvenskningen av Sverige. Det nationellas förvandlingar*. Stockholm: Natur&Kultur, 234–266.

Eriksen, Thomas Hylland 2001 [1995]: *Small Places, Large Issues. An Introduction to Social and Cultural Anthropology. Second Edition*. London / Sterling: Pluto Press.

Foucault, Michel 1991 [1974]: *Die Ordnung des Diskurses*. (Orig. *L'ordre du discours*. Paris 1972. Übers. v. Walter Seitter). Frankfurt a. M.: Fischer.

Gingrich, André 2011a: Identität. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 143–146.

Gingrich, André 2011b: Othering. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 323f.

Gingrich, André / Steger, Brigitte 2011: Kulturkreis. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 217–220.

Grillo, R.D. 2003: Cultural Essentialism and Cultural Anxiety. In: *Anthropological Theory* 2003. Heft 3, 157–173.

Gupta, Akhil / Ferguson, James 1997: Beyond 'Culture'. Space, Identity, and the Politics of Difference. In: Inda, Jonathan Xavier / Rosaldo, Renato (Hgg.) 2002: *The Anthropology of Globalization. A Reader*. Malden / Oxford: Blackwell Publishers, 65–80.

Hannerz, Ulf 1999: Reflections on varieties of culturespeak. In: *European Journal of Cultural Studies* 1999, Bd. 2, Heft 3. London / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE Publications, 393–407.

Hannerz, Ulf 1992: The Global Ecumene as a Network of Networks. In: Kuper, Adam 1992: *Conceptualizing Society*. London / New York: Routledge, 34–56.

Huntington, Samuel P. 1996: *Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Übers. v. Holger Fliessbach. München / Wien: Europaverlag.

- Jäger, Siegfried 2012⁶ [1993]: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. (= Cleve, Gabriele / Jäger, Margarete / Jäger, Siegfried / Jobst, Paul / Quehl, Thomas / Schobert, Alfred / Tonks, Iris (Hgg.) 2012: *Edition DISS*, Bd. 3) Münster: Unrast Verlag.
- Machnik, Katharine 2004: Schwarzafrika. In: Arndt, Susan / Hornscheidt, Antje (Hgg.) 2004: *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag, 204–206.
- Markom, Christa / Weinhäupl, Heidi 2007: *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. (= Weiss, Hilde / Reinprecht, Christoph (Hgg.) 2007: *Sociologica*, Bd. 2). Wien: Braumüller.
- Mayring, Philipp 2010¹¹ [1982]: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Meyer, Thomas 2001: Unwanted Interactions. Global Scenarios for Culture and Politics. In: Meyer, Thomas 2001: *Identity Mania. Fundamentalism and the Politicization of Cultural Differences*. London / New York: Zed Books, 52–69.
- Schäffter, Ortfried 1991: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ortfried (Hg.) 1991: *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7–28.
- Schiffauer, Werner 2002: Einleitung. Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: Schiffauer, Werner / Baumann, Gerd / Kastoryano, Riva / Vertovec, Steven (Hgg.) 2002: *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant*innenkindern in vier europäischen Ländern*. (= Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (Hgg.) 2002: *Interkulturelle Bildungsforschung*, Bd. 10). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann), 1–19.
- Schönhuth, Michael: Entwicklungszusammenarbeit. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, André (Hgg.) 2011: *Lexikon der Globalisierung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 57–61.
- Smith, Anthony D. 1995: The Crisis of the National State. In: *Nations and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity Press, 85–115.
- Tomlinson, John 1999: *Globalization and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Weinbrenner, Peter 1995: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.) 1995: *Schulbuchforschung*. (= Olechowski, Richard (Hg.): *Schule – Wissenschaft – Politik*, Bd. 10). Frankfurt a.M. / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien: Peter Lang, 21–45.

7.3 Internetquellen

Alternativ för Sverige 2018: Stoppa invandringen uppdaterad. In: Flickr-Konto der Alternative für Schweden (*Alternativ för Sverige*), Album *Valaffischer*. Online verfügbar: <https://www.flickr.com/photos/164033228@N08/28968219217/in/album-72157698305828501/> (zuletzt geprüft am 25.10.2018).

Gleerups 2018: Gleerups historia. In: Offizielle Webseite des Verlags Gleerups: <https://www.gleerups.se/om-gleerups> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

Haage, Fredrik 2018: Dags för mörka spekulationer? In: Smålandsposten. Online verfügbar: <http://www.smp.se/ledare/dags-for-morka-spekulationer/> (zuletzt geprüft am 25.10.2018).

Institutet för språk och folkminnen 2014a [2004]: Samiska. In: Offizielle Webseite des Instituts für Sprachen und Volkskunde. Online verfügbar: <https://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/minoritetssprak/samiska.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Institutet för språk och folkminnen 2014b [2004]: Shobresvenska. In: Offizielle Webseite des Instituts für Sprachen und Volkskunde. Online verfügbar unter: <https://www.sprakochfolkminnen.se/sprak/nyord/nyord/aktuellt-nyord-2002-2015/2013-10-21-shobresvenska.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Kulturdepartement 2005: Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige (= SOU 2005: 56). In: Offizielle Webseite der schwedischen Regierung. Online und als Download verfügbar: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2005/06/sou-200556/> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

Liber 2018: Om Liber. In: Offizielle Webseite des Verlags Liber. Online verfügbar: <https://www.liber.se/GlobalNavigation/Om-Liber/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

Migrationsverket 2018: Du ska ha bott i Sverige en viss tid. In: Offizielle Webseite des schwedischen Migrationsamts (*Migrationsverket*). Online verfügbar: <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Bli-svensk-medborgare/Medborgarskap-for-vuxna/Tid-i-Sverige.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Natur&Kultur 2018: Historia. In: Offizielle Webseite des Verlags Natur&Kultur: <https://www.nok.se/om-natur-kultur/stiftelsen-natur-kultur/var-historia/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

Nordisk råd / Nordisk ministerråd 2018: Protokoll angående befrielse för nordiska medborgare från att under uppehåll i annat nordiskt land än hemlandet innehava pass och uppehållstillstånd. In: Offizielle Webseite zur nordischen Zusammenarbeit (*Nordiskt samarbete*). Online verfügbar: <https://transition.norden.org/sv/om-samarbejdet-1/nordiska-avtal/nordiska-avtal/passfraagor-medborgarskap-och-folkbokfoering/protokoll-angaaende-befrielse-foer-nordiska-medborgare-fraan-att-under-uppehaall-i-annat-nordiskt-land-aen-hemlandet-innehava-pass-och-uppehaallstillstaand> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

Sametingslag 1992. In: Offizielle Webseite des schwedischen Parlaments (*riksdag*). Online verfügbar: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/sametingslag-19921433_sfs-1992-1433 (zuletzt geprüft am 20.10.2018).

Samiskt informationscentrum 2018a: Antalet samer i Sápmi. In: Offizielle Webseite des samischen Informationszentrums (*Samiskt informationscentrum*). Online verfügbar unter: <http://samer.se/samernaisiffror> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

Samiskt informationscentrum 2018b: De flesta pratar nordsamisk. In: Offizielle Webseite des samischen Informationszentrums (*Samiskt informationscentrum*). Online verfügbar: <http://samer.se/nordsamiska> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

Samiskt informationscentrum 2018c: Sápmi. In: Offizielle Webseite des samischen Informationszentrums (*Samiskt informationscentrum*). Online verfügbar: <http://samer.se/1002> (zuletzt geprüft am 19.10.2018).

Sanoma Utbildning 2018a: Om oss. In: Offizielle Webseite des Verlags Sanoma Utbildning. Online verfügbar: <https://www.sanomautbildning.se/Om-oss/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

Sanoma Utbildning 2018b: Om Sanoma Utbildning. In: Offizielle Webseite des Verlags Sanoma Utbildning. Online verfügbar: <https://www.sanomautbildning.se/Om-oss/Om-Sanoma-Utbildning/> (zuletzt geprüft am 25.09.2018).

Skolverket 2018a: Grundskolan – Elever – Riksnivå. Tabell 5: Flickor och pojkar i årskurs 1 till 9 läsåret 2017/18. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*). Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

Skolverket 2018b: Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*). Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

Skolverket 2018c: Samhällskunskap. Centralt innehåll i årskurs 7-9. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*). Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3Fsubject-Code%3DGRGRSAM01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

Skolverket 2018d: Så använder du läroplanen för grundskolan. In: Offizielle Webseite des schwedischen Schulamtes (*Skolverket*). Online verfügbar: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan> (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

Statistiska Centralbyrån 2017a: Från massutvandring till rekordinvandring. In: Offizielle Webseite des Statistischen Zentralamts Schwedens (*Statistiska Centralbyrån*).

Online verfügbar: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/in-och-utvandring/> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Statistiska Centralbyrån 2017b: Sveriges folkmängd från 1749 fram till idag. In: Offizielle Webseite des Statistischen Zentralamts Schwedens (*Statistiska Centralbyrån*). Online verfügbar: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/befolkningsutveckling/> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Svanström, Stefan 2015: Urbanisering – från land till stad. In: Offizielle Webseite des Statistischen Zentralamts Schwedens (*Statistiska Centralbyrån*). Online verfügbar: <http://www.scb.se/hitta-statistik/artiklar/2015/Urbanisering--fran-land-till-stad/> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Svenska Akademien 2018a: marschera. In: Offizielle Suchmaschine der Wörterbücher der Schwedischen Akademie. Online verfügbar: <https://svenska.se/tre/?sok=marschera&pz=2> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Svenska Akademien 2018b: människa. In: Offizielle Suchmaschine der Wörterbücher Schwedischen Akademie. Online verfügbar: <https://svenska.se/tre/?sok=m%C3%A4nniska&pz=1> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Sveriges riksdag 2018: Skollag, Kap.7. In: Offizielle Webseite des schwedischen Parlaments (*Sveriges riksdag*). Online verfügbar: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 (zuletzt geprüft am 06.09.2018).

UNHCR 2018a: FAQ Flüchtlinge. In: Offizielle Webseite des UNHCR. Online verfügbar: <http://www.unhcr.org/dach/at/services/faq/faq-fluchtlinge> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

UNHCR 2018b: Figures at a glance. In: Offizielle Webseite des UNHCR. Online verfügbar: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (zuletzt geprüft am 18.10.2018).

Valmyndigheten 2018: Valpresentation 2018. In: Offizielle Webseite des schwedischen Wahlamtes (*Valmyndigheten*). Online verfügbar: <https://data.val.se/val/val2018/slutsultat/R/rike/index.html> (zuletzt geprüft am 25.10.2018).

7.4 Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Soll- und Ist-Zustand der durch Schulbücher vermittelten Inhalte. Erstellt von Hanna Vietze.
- Abb. 2: Cover des Gesellschaftskundebuches *Samhälle Ämnesboken*.
- Abb. 3: Titelseite des Kapitels ‚Folk i Sverige‘ in *Samhälle Ämnesboken*.
- Abb. 4: Cover des Gesellschaftskundebuchs *Prio Samhälle Stadiebok*.
- Abb. 5: Titelseite des Kapitels ‚Samhällets ekonomi‘ in *Prio Samhälle Stadiebok*.
- Abb. 6: Cover des Gesellschaftskundebuchs *Samhälle i dag 7–9*.
- Abb. 7: Einleitende Doppelseite zum Kapitel ‚Kultur finns överallt‘ in *Samhälle i dag 7–9*.
- Abb. 8: Cover des Gesellschaftskundebuches *Utkik Samhällskunskap 7–9*.
- Abb. 9: Einleitende Doppelseite zum Themenblock ‚Samhällsresurser och fördelning‘ in *Utkik Samhällskunskap 7–9*.
- Abb. 10: Huntingtons kartographische Einteilung in Weltkulturen im Original.
Quelle: Huntington 1996: 30f.
- Abb. 11: Nachbildung Huntingtons Karte der Weltkulturen in *Prio Samhälle Stadiebok*.
Quelle: SAN, 514.
- Abb. 12: Diagramm des *Statistiska Centralbyrån* zum schwedischen Bevölkerungswachstum ab dem Jahr 2000. Eingebildet sind die genauen Daten aus dem Jahr 2002, in denen erstmals wieder ein natürliches Bevölkerungswachstum abzulesen ist. Quelle: Statistiska Centralbyrån 2017b.
- Abb. 13: Zlatan Ibrahimović wird in *Samhälle i dag 7–9* als Beispiel für gelungene Integration erwähnt. Quelle: NK, 314.
- Abb. 14: Der Bericht ‚Todesmeer‘ (*Dödens hav*) in *Prio Samhälle Stadiebok*. Quelle: SAN, 464.
- Abb. 15: Infografik zum Siedlungsgebiet der samischen Bevölkerung in *Prio Samhälle Stadiebok*. Quelle: SAN, 26.
- Abb. 16: Foto und Bildbeschreibung einer ‚samischen Winterstätte‘ in *Utkik Samhällskunskap 7–9*. Quelle: GLE, 85.

8.2 Anhang

8.2.1 Deutsche Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Konstruktion nationaler Identität(en) in aktuellen, schwedischen Gesellschaftskundebüchern, die in der Oberstufe der Pflichtschule (*grundskola*) zum Einsatz kommen. Der Fokus liegt dabei auf der textlichen und visuellen Darstellung intern ‚Anderer‘, die ‚ganzheitlich schwedischen‘ (*helsvensk*) Personen kontrastiv gegenübergestellt und als kulturell ‚anders‘ markiert werden; es wird dargelegt, dass sie aus diesem Grund nur den Status ‚teilschwedisch‘ (*delsvensk*) erreichen können. Während Angehörige der nationalen Minderheiten Schwedens (*nationella minoriteter*) trotz ihrer kulturellen ‚Andersheit‘ als inhärenter Teil Schwedens präsentiert werden, stellen EinwanderInnen (*invandrare*) und Flüchtende (*flyktingar*) in den ausgewählten Schulbüchern eine Abweichung von der Norm dar. Schulbücher werden im Rahmen dieser qualitativen und vergleichenden Analyse als gesellschaftliche Produkte verstanden, in denen bestehende Machtverhältnisse (re)produziert werden. Durch den Rückgriff auf gängige kultur- und sozialwissenschaftliche Theorien zu den interdisziplinären Forschungsfeldern Globalisierung, Nationalismus und Kultur, geht aus der Feinanalyse repräsentativer Textstellen hervor, dass in aktuellen, schwedischen Gesellschaftskundebüchern vorwiegend ein wissenschaftlich überholter, statischer Kulturbegriff vermittelt wird. Die Implikationen über schwedische Nationalidentitäten werden abschließend mit expliziten Äußerungen über ‚das typisch Schwedische‘ verknüpft, wodurch ersichtlich wird, dass das in den Schulbüchern vermittelte Bild Schwedens und der schwedischen Bevölkerung von Progressivität und Überlegenheit gegenüber anderen Nationen geprägt ist.

8.2.2 Svensk sammanfattning

Syftet med detta masterexamensarbete är att granska konstruktionen av nationell(a) identitet(er) i aktuella, svenska läroböcker som används inom ämnet samhällskunskap på grundskolans högstadium. Tyngdpunkten ligger på den textuella och visuella framställningen av interna ‘andra’ som står i motsats till ‘helsvenska’ personer. Medan personer som tillhör en av Sveriges fem nationella minoriteter presenteras som inneboende beståndsdel av den nationella gemenskapen, framgår invandrare och flyktingar som ‘delsvenskar’ som aldrig kan uppnå statusen ‘helsvensk’ på grund av sina avvikande kulturella bakgrunder. I samband med denna kvalitativa och jämförande analys uppfattas läroböcker som samhällseliga produkter som (re)producerar rådande maktstrukturer. Genom

att kombinera kultur- och socialvetenskapliga teorier om globalisering, nationalism och kultur med en finanalys av representativa text- och bildexempel visades att det förmedlas en statisk – och därmed vetenskapligt föråldrad – föreställning av 'kultur' i de utvalda läroböckerna. Avslutningsvis förknippades implikationerna om svenskhet med explicita yttringar om 'det typiskt svenska' som hittades i korpusmaterialet. Det framgick att den förmedlade bilden av Sverige och 'helsvenskar' är präglad av progressivitet och överlägsenhet gentemot andra nationer.