



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Konstruktionen. ‚Wir‘ und die *Anderen*. Perspektiven einer
rassismuskritischen Schulbuchanalyse

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Maria Johanna Oberleitner

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
2 Das Schulbuch Ethik im Kontext von Diversität und Diskriminierung	6
2.1 Der Blick zurück	7
2.1.1 Die Konstruktion der <i>Fremden</i> und <i>Anderen</i>	7
2.1.2 Freiheit üben. Kritische Pädagogik und Subjektwerdung bei bell hooks	19
2.1.3 (Nicht) Sprechen können. Subalterne und Fürsprechen bei Spivak	29
2.2 Der Blick in die Schule	37
2.2.1 Diversität und Diskriminierung als Anwendungsbereich im Ethikunterricht	39
2.2.2 Das Schulbuch im Spannungsfeld Rassismus und Rassismuskritik	43
2.3 Perspektiven eines rassismuskritischen Ethikunterrichts	51
2.3.1 Ziele eines rassismuskritischen Ethikunterrichts.....	53
2.3.2 Rassismuskritisch-moralische Kompetenz?	58
2.3.3 Inhalte eines rassismuskritischen Ethikunterrichts.....	59
2.3.4 Methoden eines rassismuskritischen Ethikunterrichts	62
2.3.5 Die Aufgaben der Pädagog_innen im rassismuskritischen Ethikunterricht.....	69
2.3.6 Dimensionen eines diskriminierungskritischen Ethikschulbuchs	71
3 Die Methode der kritischen Schulbuchanalyse	73
3.1 Die kritische Diskursanalyse	73
3.2 Der Fragenkatalog.....	75
4 Die Analyse der Lehrwerke	80
4.1 „Vielfalt (er)leben – Ethik 3“, Trauner Verlag	80
4.2 „Praxisbuch Ethik 3 AHS“, Veritas Verlag	90
4.3 „Lebensfro. Diskurs und Moral in einer bunten Gesellschaft. Ethik AHS 3“, Hölzel Verlag.....	97
4.4 „Warum? Wege zur Ethik 7“, Westermann Verlag	104
4.5 „Ethik. Diskurs und Orientierung 3“, hpt Verlag	109
4.6 Resümee der Analyse	115
5 Conclusio	125
Literaturverzeichnis	130
Abstract	140

1 Einleitung

„Die Situation ist dramatisch und der Weg raus ist schwer“¹ – mit diesem Satz leitet Sina Farahmandnia seinen Vortrag zu „Flucht, Rassismus und Rassismuskritik in Bildungs- und Beratungsarbeit“ ein. Denn Rassismus hat eine gesellschaftlich dramatische Situation geschaffen, die permanent in ‚Wir‘ und die *Anderen* differenziert und gewaltvoll die Menschenrechte der *Anderen* verletzt. Und wir alle sind in diesem rassistischen Ordnungssystem verstrickt. Gleichzeitig ist Rassismuskritik „eine wohlwollende Einladung, weniger gewaltvoll zu sein [...] [und] der Versuch, sich nicht zur Gänze von Rassismus bestimmen zu lassen“². Die vorliegende Forschungsarbeit ist der Versuch, Ethikunterricht und insbesondere den neu erschienenen Ethikschulbüchern für die 11. Schulstufe AHS rassistisch zu analysieren. Dabei setze ich mir auch eine kritische Betrachtung meiner eigenen ausschließenden Denk-, Sprech- und Handlungsmuster zum Ziel; denn ein forschendes Subjekt befindet sich ebenso niemals außerhalb der rassistischen Ordnung. Als *weiße*, mit dem philosophischen Kanon und *weißem* Wissen sozialisierte Lehrerin, die selbst ein österreichisches Gymnasium besucht hat und seit vier Jahren in einem Gymnasium unterrichtet, möchte ich mit dieser Arbeit aktiv herrschaftskritisch verlernen und meine Perspektiven auf Schule, Schulbuchgestaltung und (Ethik-)Unterricht herausfordern und transformieren. Rassismuskritik wird zur Machtkritik, wenn sie die herrschende Differenzierung in ‚Wir‘ und die *Anderen*, in privilegierte/diskriminierte gesellschaftliche Positionen, hinterfragt und für eine radikale Macht- und Ressourcenumverteilung eintritt. Wirksames rassistisch-kritisches Handeln erzeugt notwendig Widerstand³ – damit ist auch in der Institution Schule zu rechnen. Ich bin im Sinne *weißer* Verantwortungsübernahme gefordert, laufend zu reflektieren, wie sich gesellschaftliche Diskriminierungen und internalisierte Rassismen in meiner Forschungs- und Unterrichtstätigkeit ausdrücken, mich mit der Beschäftigung mit Diskriminierung nicht selbst zu überhöhen, meine hegemonialen Vorstellungen von Bildung und Lernen herauszufordern und die unvermeidbaren Widersprüche in meinem Denken, Sprechen und Handeln zu analysieren. Ich darf die materiellen Aspekte von Diskriminierung sowie die Funktion gesellschaftlicher Ausschlüsse nicht aus den Augen verlieren, ebenso wenig wie die Ungerechtigkeit meines eigenen Wohlstands. Die vorliegende Forschungsarbeit lädt explizit zum kritischen Diskurs über rassistisch-kritischen Ethikunterricht und rassistisch-kritische Schulbuchgestaltung ein.

¹ Farahmandnia, Sina: Flucht, Rassismus und Rassismuskritik in Bildungs- und Beratungsarbeit. Vortrag, 3. Fachtagung Rassismuskritische Bildungsarbeit, Pädagogische Hochschule Wien, 22.03.2024. <https://www.asyl.at/de/wir-bilden/schulen/fachtagung-rassismuskritische-bildungsarbeit/>

² Farahmandnia 2024.

³ Vgl. Farahmandnia 2024.

2 Das Schulbuch Ethik im Kontext von Diversität und Diskriminierung

Mit dem Schuljahr 2021/22 wurde Ethik flächendeckend als Schulfach in Österreich eingeführt. Seither besuchen alle Jugendlichen der Sekundarstufe II, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, den Ethikunterricht. Mit der Einführung dieses Schulfachs, losgelöst vom Kontext von Schulversuchen, in deren Rahmen Ethik über 20 Jahre an 233 Standorten in Österreich unterrichtet wurde, gingen auch die Entwicklung eines Lehrplans und die Neukonzeptionierung der Ethik-Schulbücher einher.⁴ Im Lehrplanentwurf der Bundes-ARGE Ethik findet sich der Anwendungsbereich „Das Fremde“, der mit den Schlagworten „interkulturelle Erfahrungen, Diversität, Stereotype, Diskriminierung“⁵ umrissen wird. In den offiziellen Lehrplan Ethik hat folgende Formulierung Eingang gefunden: Das Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ soll die Themen „Integration und Inklusion; Umgang mit Behinderungen, Stereotypen, Fremdheit, interkulturellen Erfahrungen“⁶ umfassen. Hier zeigt sich, dass der Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik implizit kulturpolitische Unterrichtsziele setzt, die kulturalistische – der ‚kulturell‘ *Anderen* – und ableistische – von Menschen mit *Be_hinderungen* – Ausschlüsse reproduzieren.⁷ Die neu erschienenen Schulbücher für den Ethikunterricht werden einen Standard in der Ausdifferenzierung der Ministeriumsangaben setzen und etablieren möglicherweise den zukünftigen heimlichen Kanon des Schulfachs Ethik. Daraus folgen diese leitenden Forschungsfragen: Wie werden das *Fremde* und *Andere* konstruiert und welche Funktionen haben Othering-Prozesse? Welche Perspektiven auf rassismuskritischen Ethikunterricht sowie ein diskriminierungskritisches Ethikschulbuch können davon ausgehend formuliert werden? Wie können Ethikschulbücher Räume des rassismuskritischen Verlernens anbieten? Wie positionieren sich die aktuellen Ethiklehrbücher zu den kulturpolitischen Zielen des Lehrplans Ethik? Lassen sich im Vergleich der Schulbücher Good Practice Beispiele herausarbeiten?

⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Ethik - Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen. Aufgerufen über: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> (Zugriff am 30.10.2022)

⁵ Bundes-ARGE Ethik: Entwurf Lehrplan ETHIK 2020. Aufgerufen über: [Lehrplanentwurf-Bundes-ARGE Ethik 2019.pdf \(ahs-aktuell.at\)](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html) (Zugriff am 30.10.2022)

⁶ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: BGBl. II - Ausgegeben am 7. Juni 2021 - Nr. 250. Aufgerufen über: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250> (Zugriff am 30.10.2022)

⁷ Bei der sprachlichen Gestaltung meiner Masterarbeit orientiere ich mich an der Praxis, Schwarz als politische Selbstbenennung groß und *weiß* als Analysekategorie kursiv zu schreiben. Diese unterschiedliche Schreibweise verweist darauf, dass es sich nicht um neutrale oder symmetrische Begriffe handelt, sondern unterschiedliche Positionen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen bezeichnen. (vgl. Nduka-Agwu, Adibeli und Antje Lann Hornscheidt: Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: dies. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag 2013, S.32f.) Die Kursivschreibung der *Anderen* und *Fremden* soll auf deren Konstruktionscharakter verweisen; der Unterstrich in *Be_hinderung*, darauf, dass Menschen mit *Be_hinderungen* strukturell an gesellschaftlicher Teilhabe gehindert werden.

Die Ziele, die ich mit meiner Forschungsarbeit verfolge, sind zum einen, ausgehend von theoretischen Texten von Gayatri Chakravorty Spivak und bell hooks, die Konstruktion des ‚Wir‘, der *Fremden* und *Anderen* zu ergründen, das subversive Potential des Ethikschulbuchs auszuloten und einen Ausblick auf rassismuskritischen Ethikunterricht zu geben. Zum anderen gilt es, ein schlüssiges, theoretisch fundiertes diskursanalytisches Instrument für die rassismuskritische Analyse von Ethikschulbüchern zu entwickeln und mit der rassismuskritischen Schulbuchanalyse mögliche Ausschlüsse im Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ sichtbar zu machen. Diese Analyse soll den Blick von Ethiklehrkräften für eingeschriebene Diskriminierungen in Unterrichtsmaterialien schärfen und als Grundlage für eine kritische Überarbeitung dieses Buchkapitels in den verschiedenen Schulbüchern dienen. Dabei sollen die Dimensionen von nötigen Überarbeitungen sichtbar werden; es reicht nicht, einzelne kritisierte Worte oder Quellen auszutauschen.⁸ Längerfristig sollen diskriminierungssensible Schulbuchgestaltung institutionalisiert⁹ und rassismuskritische Bildungskonzepte zu einer Grundlage jeder Materialgestaltung werden.¹⁰

2.1 Der Blick zurück

Im ersten Schritt untersuche ich aus philosophischer Perspektive, wie der/die/das *Andere* und *Fremde* konstruiert wurde und wird. Ich gebe zuerst einen Überblick über die Entwicklung postkolonialer Theorien sowie über wichtige Forschungsschwerpunkte und Perspektiven rund um die Konstruktion der *Fremden* und *Anderen*. Anschließend werde ich mich auf postkoloniale Texte von Gayatri Chakravorty Spivak und bell hooks beziehen, Texte, die bis heute Grundlage für postkoloniale Theoriebildungen sind.

2.1.1 Die Konstruktion der *Fremden* und *Anderen*

Postkoloniale Theorien setzen sich mit der Verschränkung von Wissensproduktion und Macht auseinander und arbeiten heraus, wie diese die materielle Ungleichheit zwischen Globalem Süden und Globalem Norden reproduziert. Denn herrschende Diskurse über die *Anderen*

⁸ Vgl. Marmer, Elina, Sow, Papa u.a.: Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.112.

⁹ Vgl. Macgilchrist, Felicitas: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist, geführt von Elina Marmer. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.108.

¹⁰ Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden: Rassismuskritischer Leitfaden. zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg-Berlin 2015, S.47. Aufgerufen über: [IMAFREDEU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf](https://www.imafredu.de/IMA-FREDEU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf) (elina-marmer.com) (Zugriff am 19.11.2022)

schaffen und legitimieren materielle Verhältnisse.¹¹ Kolonialismus als „Zusammenspiel zwischen physischer Herrschaft und Gewalt, Kontrolle über Ressourcen, Raum und Materialität, sowie hegemonialen europäischen Diskursen, die auf das Bewusstsein der Kolonisierenden und Kolonisierten wirken“¹² wird als Wendepunkt in der Geschichte verstanden, der bis in die Gegenwart hineinwirkt und nach wie vor alle Menschen – ehemals Kolonisierte wie ehemals Kolonisierende – in ihrer Subjektbildung beeinflusst.¹³ Postkoloniale Theorien setzen sich die reflektierende Transformation der hegemonialen Gegenwart zum Ziel.

Der moderne europäische Rassismus entstand im Kontext der Kolonialisierung und der damit einhergehenden Entwicklung der modernen Nationalstaaten, die Vorstellungen nationaler Identität hervorbrachten.¹⁴ Gleichzeitig wurden die kulturellen Identitäten der Kolonisierten, denen das Menschsein abgesprochen wurde, zerstört. Der moderne europäische Rassismus diente der wissenschaftlichen Legitimierung der Ausbeutung und Unterdrückung der kolonialisierten Schwarzen Bevölkerung: Ihre sogenannten biologischen Merkmale wurden diskursiv mit ihrem Status als primitive und unzivilisierte ‚Rasse‘ verknüpft und naturalisiert, was die herrschende Ungleichheit rechtfertigen sollte. Das Konstrukt ‚Rasse‘ ermöglichte die Gleichzeitigkeit von Prozessen wie der Deklaration der Freiheit und Gleichheit aller Menschen im Kontext der Menschenrechte einerseits und der Ungleichbehandlung und Unterdrückung von kolonialisierten Menschen andererseits.¹⁵ Bis heute werden die Schattenseiten der europäischen Geschichte, der Modernisierung und Industrialisierung ausgeblendet: Im Diskurs wird Europa als fortschrittlich und christlich positioniert; dabei haben der Islam oder das Judentum keinen Platz im kollektiven Gedächtnis.¹⁶ Die mit dem eigenen Selbstbild im Widerspruch stehende Ausbeutung des Globalen Südens durch europäische Nationalstaaten wird nicht thematisiert.¹⁷ Europa präsentiert sich als offen und tolerant – aber im Ideal der Toleranz wird eine Differenz zwischen dem fortschrittlichen und überlegenen ‚Wir‘ und den rückschrittlichen außereuropäischen *Anderen* hergestellt.¹⁸ Auch Entwicklungszusammenarbeit ist

¹¹ Vgl. Danielzik, Chandra-Milena, Kiesel, Timo u.a.: *Bildung für nachhaltige Entwicklung? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. global e.V. (Hrsg.): Berlin 2013, S.11.

¹² Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.12.

¹³ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.11f.

¹⁴ Vgl. Mecheril, Paul und Karin Scherschel: *Rassismus und ‚Rasse‘*. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.41.

¹⁵ Vgl. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2013, S.13f.

¹⁶ Vgl. Lässig, Simone: *Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext*. In: Fuchs, Eckhardt, Kahlert, Joachim u.a. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2010, S.205f.

¹⁷ Vgl. Hund, Wulf. D.: *Rassismus*. Bielefeld: transcript Verlag 2007, S.117.

¹⁸ Vgl. Digoh, Laura und Nadine Golly: *Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich*. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern*

in postkoloniale Machtstrukturen eingebettet und führt die kolonialen Ausbeutungsverhältnisse häufig fort: Die Begriffe ‚Hilfe‘, ‚Zusammenarbeit‘ und ‚Entwicklung‘ reproduzieren koloniale Dominanzverhältnisse und verschleiern diese mit vorgeschütztem Humanismus; Entwicklungszusammenarbeit dient bei näherer Betrachtung der „effektiveren Rohstoffkontrolle“^{19 20}.

Im Zuge der Rassifizierung werden „Menschen oder Personengruppen [...] als inhärent anders markiert [...] als eine gleichzeitig in der Regel unbenannte Norm“²¹. Die rassistischen Unterdrückungsverhältnisse beruhen auf dieser Konstruktion von scheinbarer *Andersheit*, um eine überlegene, herrschende und eine unterdrückte Gruppe zu erzeugen; diese *Andersheit* muss diskursiv permanent wiederholt und aktualisiert werden.²² Diese Prozesse werden als *Othring* bezeichnet; dabei wirken mächtige Strategien der Naturalisierung, der Homogenisierung der *Anderen* in vereinheitlichten Gruppen, der Polarisierung und der Hierarchisierung.²³ Die Minderwertigkeit der *Anderen* wird angeblich dadurch verkörpert, dass „die Anderen anders aussehen, anders riechen, anders klingen, anders schmecken und sich anders anfühlen“²⁴. Durch diese Zuschreibungen werden die Anerkennung der Individualität rassifizierter Menschen und die „gelungene Entwicklung von Selbstbewusstsein“²⁵ verhindert;²⁶ Rassismus strukturiert die Identitätsentwicklung. Es wird das Selbst als *Anderes* verinnerlicht, ohne dass gesellschaftliche Ungleichheiten als Ursache in den Blick kommen – was wiederum die Entwicklung von „kritischer Handlungsfähigkeit, Solidarisierung und Widerständigkeit“²⁷ erschwert.

spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.69.

¹⁹ Sow, Papa: Zwischen den Zeilen lesen. Der westliche Diskurs über Entwicklungszusammenarbeit und Kooperation mit Afrika. In: Marmer, Elina und ders. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.39.

²⁰ Vgl. Sow 2015, S.39.

²¹ Nudka-Agwu und Hornscheidt 2013, S.13f.

²² Vgl. Bhabha, Homi: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2000, S.44.

²³ Vgl. Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.25ff.

²⁴ Hund 2007, S.99.

²⁵ Hund 2007, S.87.

²⁶ Vgl. Hund 2007, S.32.

²⁷ Velho, Astrid: Die psychische Form der Macht – Oder: Wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. Interview mit Astride Velho, geführt von Marmer, Elina. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.79.

Die Analyse dieser Othering-Prozesse steht am Beginn der postkolonialen Theoriebildung: Edward Said zeigt in „Orientalismus“²⁸ die historische Dimension der gewachsenen rassistischen Diskurse auf und analysiert den Orientalismus der europäischen Kolonisator_innen; dieser „brachte jahrhundertlang [...] Bilder, die den Islam als Gegensatz und Feind des aufgeklärten Europa positionierten, hervor“^{29, 30}. Homi Bhabha untersucht, wie die Differenz des diskriminierten Objekts, die gewaltvolle Hierarchisierungen legitimiert, an sichtbare und scheinbar natürliche Eigenschaften gekoppelt wird – „so wird beispielsweise die Farbe der Haut zum Zeichen der Marginalität“³¹ und zentraler Bestandteil der natürlichen Identität.³² Rassifizierte Personen können sich dieser Festgestelltheit ihrer Unterlegenheit nicht entziehen.³³ Im rassistischen Diskurs ist das Stereotyp laut Bhabha der „Ausgangspunkt der Subjektivierung“³⁴ für alle Menschen; es verhindert als Simplifizierung im Ordnungsprinzip Rassismus die Wahrnehmung und Anerkennung aller – rassifizierter Menschen wie *Weißer* – in ihrer Individualität. Kulturelle Differenzen stellen sich somit nicht als Ursache von Konflikten, sondern als Ergebnis von Diskriminierungen heraus.³⁵

Sowohl die Bedeutung historischer Diskurse und Bilder in den postkolonialen Theorien als auch die Beschaffenheit des Strukturprinzips Rassismus selbst, das keine „gesellschaftliche Position jenseits von Rassismus“³⁶ ermöglicht, verweisen auf Michel Foucaults Überlegungen zu Macht, Herrschaft und Widerstand.³⁷ Postkoloniale Theorien beziehen sich auf den Poststrukturalismus, wobei sich postkoloniale Theoretiker_innen – besonders Spivak – an westlichen Intellektuellen wie Foucault, Gilles Deleuze oder Jacques Derrida kritisch abarbeiten, sich von ihren eurozentrischen Perspektiven distanzieren und ihre Konzepte transformieren. Auch die Methode der Kritischen Diskursanalyse von Siegfried Jäger, auf die ich mich beziehen werde, beruht auf Foucaults poststrukturalistischen Theorien. Jäger versteht, angelehnt an Foucault, Diskurse als eigene Wirklichkeit mit eigener Materialität, die – vermittelt über Subjekte in ihren spezifischen Kontexten – Realität bestimmen.³⁸ Jedes Individuum ist in Diskur-

²⁸ Said, Edward: Orientalismus. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag⁴ 2014.

²⁹ Oberleitner, Maria: Mit Literatur Rassismus verlernen: Perspektiven eines rassismuskritischen Literaturunterrichts. Diplomarbeit. Universität Wien 2019, S.9.

³⁰ Vgl. Rommelspacher 2009, S.27.

³¹ Oberleitner 2019, S.13.

³² Vgl. Bhabha 2000, S.111.

³³ Vgl. Bhabha 2000, S.276.

³⁴ Bhabha 2000, S.111.

³⁵ Vgl. Bhabha 2000, S.111ff, S.169.

³⁶ Nudka-Agwu und Hornscheidt 2013, S.16.

³⁷ Vgl. Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag 1978, S.82, S.211, S.195; vgl. Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2014, S.96.

³⁸ Vgl. Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast Verlag⁷ 2015, S.35.

se verstrickt, es gibt kein Sprechen, Denken und Handeln außerhalb. Der Diskurs wird von allen Subjekten reproduziert, wobei diese aber unterschiedlich beteiligt und in unterschiedliche diskursive Stränge involviert sind und unterschiedliche Spielräume haben; es sind nie einzelne Subjekte, die den Diskurs bestimmen, der ein Produkt aller ist, „das so keiner gewollt hat“³⁹ (Hervorhebung im Original). Dabei bedingen die Konstituierung der Subjekte durch die Diskurse, also durch die herrschenden Machtverhältnisse, und die ökonomischen Ungleichverhältnisse einander. Diskurse transportieren außerdem Wissen, stellen Wissen für die Deutung von Wirklichkeit bereit und bestimmen die Struktur von Wissens-Apparaten mit.⁴⁰ Sie sind, mit all ihren Brüchen und Diskontinuitäten, historisch gewachsen und müssen darum genealogisch erforscht werden (wie beispielsweise in „Orientalismus“ vorgenommen). Die Kritische Diskursanalyse beschreibt nun Diskursstränge und ihre Funktion, das menschliche Handeln, Sprechen und Denken zu leiten und Wahrheiten herzustellen, und bewertet diese kritisch.⁴¹ In den bisherigen Ausführungen fokussierte ich den modernen europäischen Rassismus, der in Zusammenhang mit der Kolonisierung, der Maafa⁴² und dem ‚Rasse‘-Begriff steht; gleichzeitig zeigt sich, dass historisch auch Jüd_innen, Romnja und Sintizze oder aktuell geflüchtete Menschen oder Muslim_innen als *Andere* positioniert werden.⁴³ Dahinter standen und stehen Dichotomien, die eine Hierarchisierung rechtfertigen, und unterschiedliche Formen annehmen: „barbarisch versus christlich, primitiv versus zivilisiert, Schwarz versus Weiß, unterentwickelt versus entwickelt, traditionell versus modern, etc.“⁴⁴. Rassismus erweist sich somit als wandelbare Ideologie.⁴⁵ Othering erfüllt jeweils unterschiedliche Zwecke, die mit ökonomischen Interessen der Dominanzkultur in Verbindung stehen, und legitimiert die Ausbeutung und menschenunwürdige Arbeitsverhältnisse der *Anderen*, die Zerstörung von Lebensraum und Epistemizide (Zerstörung von Wissen) sowie die Verweigerung von Hilfe und Schutz für die *Anderen*.

³⁹ Jäger 2015, S.37.

⁴⁰ Vgl. Jäger 2015, S.44ff.

⁴¹ Vgl. Jäger 2015, S.125ff.

⁴² Maafa ist ein Begriff aus dem Kiswahili, der mit „große Tragödie“ oder „Katastrophe“ übersetzt werden kann. Maafa bezeichnet die 500 Jahre dauernde gewaltvolle Unterwerfung und Ausbeutung von Afrikaner_innen durch weiße Kolonisator_innen im Zuge des transatlantischen Sklav_innenhandels. Vgl. Arndt, Susan: Geschichte des Rassismus. Das Machtsystem. Aufgerufen über: <https://taz.de/Geschichte-des-Rassismus/!5694138/> (Zugriff am 19.11.2022)

⁴³ Vgl. Hund 2007 S.66f.

⁴⁴ Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.13.

⁴⁵ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.13.

Diskursive Spielarten des Rassismus sind aktuell der antimuslimische und der kulturelle Rassismus; kultureller Rassismus beruht auf Kulturalisierung,⁴⁶ was bedeutet, dass individuelles Verhalten und gesellschaftliche Verhältnisse kulturell interpretiert, auf den Aspekt Kultur reduziert und als kulturelle Differenzen gelesen werden. Soziale und ökonomische Ursachen für gesellschaftliche Konflikte bleiben dabei unsichtbar. ‚Rasse‘ wird durch ‚Kultur‘, im Sinne einer homogenen, statischen Größe, verdeckt. Scheinbar geht es nun nicht mehr um die Überlegenheit einer Gruppe, sondern um das Einhalten von Grenzen und die Unvereinbarkeit verschiedener Lebensweisen.⁴⁷ Rechtspopulistische Parteien bedienen sich aktuell des antimuslimischen Rassismus und mobilisieren über die Ausgrenzung von Muslim_innen Wähler_innen. Nikita Foroutan bezeichnet Migration als aktuell herrschendes Metanarrativ, in dem Migration als etwas Anormales, Abweichendes und Störendes konstituiert wird, das die nationale Identität bedroht; dieses Metanarrativ wird als Erklärung aller gesellschaftlichen Probleme herangezogen – von Kriminalität über Wohnungsnot bis hin zu Geschlechterungerechtigkeit. Migration ist dabei Auslöser für gesellschaftliche Wertedebatten, bei der gesellschaftliche Wertedefizite sowie die Verantwortlichkeiten für lokale wie globale Ungleichheiten aber überdeckt werden. Migrant_innen und insbesondere Muslim_innen werden zum zentralen Feindbild gemacht. Dabei ist der Kernkonflikt der postmigrantischen Gesellschaft nicht die Frage nach dem Umgang mit Migration, sondern die Aushandlung des demokratischen Gleichheitsversprechens angesichts einer sich zunehmend verschärfenden Ungleichheit.⁴⁸

Pluralität ist gesetzlich verankert, ist ein normativer Grundsatz von Demokratie, polarisiert aber gleichzeitig gesellschaftlich und wird zum Auslöser für Konflikte gemacht. Abstrakte Gleichheitsnormen werden von der gesellschaftlichen Mehrheit akzeptiert, auf konkrete Forderungen nach Teilhabe von marginalisierten Gruppen wird aber abwehrend reagiert; das bezeichnet Foroutan als demokratisches Paradoxon. Wenn immer mehr Gruppen das demokratische Gleichheitsversprechen beanspruchen, wird die Dominanzgesellschaft schmerzlich daran erinnert, dass die Norm der Gleichheit nicht erreichbar scheint. Das Paradoxon verweist darauf, dass es existentielle Veränderungen bräuchte, um dem eigenen Anspruch gerecht zu wer-

⁴⁶ Vgl. Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a.: Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: dies. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.15.

⁴⁷ Vgl. Reindlmeier, Karin: „Alles Kultur?“ – Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.236f.

⁴⁸ Vgl. Foroutan, Naika: Die Postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript² 2021, S.12ff.

den.⁴⁹ Darauf kann mit dem Einsatz für Rechte und Anerkennung reagiert werden, beispielsweise indem Allianzen eingegangen werden oder sich dominante Gruppen solidarisieren, oder die entstehende kognitive Dissonanz führt zu Ablehnung und Abwertung der *Anderen* und dem Wunsch, die eigenen Privilegien zu erhalten und paternalistisch zu bestimmen, wie weit die Forderungen marginalisierter Gruppen gehen dürfen. Aus diesen beiden gesellschaftlichen Strömungen – progressiv und regressiv – entsteht eine ambivalente Spannung,⁵⁰ die sich zu einem ideologischen Dualismus entwickelt. So wurde auf die große Fluchtkatastrophe 2015 zunächst mit ansteigender ehrenamtlicher Tätigkeit reagiert, während parallel zunehmend pluralitätsabwehrende Haltungen politisch und medial erstarkten – Foroutan konstatiert eine zunehmende Polarisierung. Der anti-plurale Antagonismus richtet sich dabei gegen marginalisierte Gruppen, gegen demokratische Aushandlungsprozesse an sich und gegen involvierte Allianzpartner_innen.⁵¹ Migration ist zur „Chiffre für den Umgang mit Pluralität“⁵² geworden; Migration abzulehnen, bedeutet, plurale Lebensentwürfe an sich abzulehnen. Rechtspopulistische Politik vereint aktuell Antifeminismus, Trans- und Homofeindlichkeit, Rassismus, Islamfeindlichkeit und Antisemitismus (-ismen, die gleichzeitig Migrant_innen zugeschrieben werden) und lockt die unentschiedene Mitte mit Vereindeutigung, Identifikation mit der Nation und traditionellen Männlichkeitskonzepten.⁵³ Hinter dichotomen Unterscheidungen steht das Bedürfnis, Ambivalenzen, Verunsicherung und Ängste einzuhegen, das Bedürfnis nach Eindeutigkeit, das durch die Forderung nach gleicher Teilhabe, gleichen Ressourcen und dem Einlösen des demokratischen Versprechens bedroht wird.⁵⁴ Denn hochproblematisch werden Migrant_innen dann, wenn sie umkämpfte Güter wie Anerkennung oder politische Teilhabe einfordern;⁵⁵ das zeigt sich beispielsweise an der Ablehnung von Musliminnen, die Hijab tragen, wenn diese Anspruch auf Zugehörigkeit erheben, beispielsweise in Form gut bezahlter Jobs oder politischer Ämter, da das die etablierte Verteilung von Privilegien in Frage stellt.⁵⁶ Die mit Othering verbundenen Ein- und Ausschlüsse produzieren nicht nur ein bestimmtes, sich von den *Anderen* abgrenzendes, sich aber gleichzeitig oft als tolerant positionierendes Selbstverständnis, sondern auch bestimmte Zugänge zu materiellen, kulturellen und politischen Ressourcen – eine Privilegierung/Diskriminierung, die für die Privilegierten möglichst

⁴⁹ Vgl. Foroutan 2021, S.31ff.

⁵⁰ Vgl. Foroutan 2021, S.70f.

⁵¹ Vgl. Foroutan 2021, S.162ff.

⁵² Foroutan 2021, S.200.

⁵³ Vgl. Foroutan 2021, S.12ff.

⁵⁴ Vgl. Foroutan 2021, S.153ff.

⁵⁵ Vgl. Foroutan 2021, S.12ff.

⁵⁶ Vgl. Foroutan 2021, S.131ff.

so bleiben soll.⁵⁷ Integrationsforderungen, die an Migrationsandere⁵⁸ gestellt werden, gehen zunehmend mit Sanktionen, wie der Kürzung von Sozialleistungen, und diskursiven Überfremdungsszenarien einher;⁵⁹ angesichts von ca. 30% der Mehrheitsgesellschaft, die eine ablehnende Grundhaltung gegenüber muslimischen Männern einnehmen, dreht Foroutan Integrationsforderungen um und fordert deren Integration anstelle der Anpassung von Minderheiten an eine konstruierte nationale Identität. Muslim_innen können diese Ablehnung ohnehin durch Integrationsbemühen nicht verändern, denn deutsche – und auch österreichische – Identität wird häufig in Abgrenzung zum Islam konstruiert, womit Muslim_innen aus dem nationalen Narrativ ausgeschlossen werden und als kulturell inkompatibel gelten.⁶⁰

Aufgrund der Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Rassismen müssen auch die Rassismuskritiken ständig ihre Strategien und Argumentationen ändern. Rassismuskritik wird, in Anlehnung an Foucault, von Scharathow, Melter et.al. folgendermaßen definiert:

Rassismuskritik ist die „kunstvolle, kreative, gleichwohl reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht „dermaßen“ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen.“⁶¹

Rassismuskritik wendet sich gegen herrschende rassistische Strukturen auf allen Ebenen mit dem Ziel, gerechtere Verhältnisse zu schaffen. Gemeinsam bilden Rassismus und Rassismuskritik ein Begriffspaar und ziehen sich als roter Faden durch diese Forschungsarbeit; Foucault beschreibt Macht und Widerstand als zwei einander bedingende Bewegungen derselben, diskontinuierlichen Diskurse:

Die Macht [...] ist niemals hier oder dort lokalisiert, niemals in den Händen einiger weniger, sie wird niemals wie ein Gut oder wie Reichtum angeeignet. Die Macht funktioniert und wird ausgeübt über eine netzförmige Organisation. Und die Individuen zirkulieren nicht nur in ihren Mächten, sondern sind auch stets in einer Position, in der sie diese Macht zugleich erfahren und ausüben; sie sind niemals die unbewegliche und bewußte Zielscheibe dieser Macht, sie sind stets ihre Verbindungselemente.⁶²

Macht wird nicht auf uns ausgeübt, sondern geht durch uns alle hindurch; wir alle sind Teil der herrschenden Strukturen. Aber wo Macht ist, ist auch Widerstand und so können Rassis-

⁵⁷ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.13.

⁵⁸ Der Begriff der Migrationsanderen wurde von Mecheril im Rahmen der Migrationspädagogik geprägt. Dieser Begriff zeigt die festschreibende und pauschalisierende Unterscheidung von ‚uns‘ und den Migrationsanderen und ist besonders im Kontext Schule bedeutsam, weil die Institution Schule darauf aufbauend diskriminiert (Vgl. Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.12ff).

⁵⁹ Vgl. Karakayah, Juliane und Paul Mecheril: Umkämpfte Krisen: Migrationsregime als Analyseperspektive migrationsgesellschaftlicher Gegenwart. In: Foroutan, Naika, Karakayali, Juliane u.a. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2018, S.231.

⁶⁰ Vgl. Foroutan 2021, S.98ff.

⁶¹ Scharathow, Wiebke, Melter, Claus, u.a.: Rassismuskritik. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.10.

⁶² Foucault 1978, S.82.

mus und Rassismuskritik als solche einander bedingende Bewegungen verstanden werden. Daraus folgt, dass jedes pädagogische Handeln (wie jedes Handeln, Denken, Sprechen) zwischen den Polen von Rassismus und Rassismuskritik, zwischen Zentrum und Rand, zwischen Herrschaftsstabilisierung und Subversion navigiert, balanciert – wenn auch oft nicht bewusst. Das gilt ebenso für das neu etablierte Unterrichtsfach Ethik und die neu erschienenen Schulbücher.

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt im Kontext von postkolonialer Theorie und Rassismuskritik sind die Critical *Whiteness* Studies. *Weißsein* präsentiert sich als unmarkierte, selbstverständliche Position, an der sich alle Strukturen und Institutionen orientieren. Über diese Normativität werden Ausschlüsse reproduziert, ohne gewaltförmig auftreten zu müssen.⁶³ Critical *Whiteness* untersucht die *weiße* Dominanzposition, enthüllt ihre Unsichtbarkeit und scheinbare Normalität und eröffnet so den Blick auf weitere Widerstandsstrategien gegen herrschende Rassismen, ganz im Sinne von „*Decentering the Centre*“⁶⁴ (Hervorhebung im Original). Wird *Whiteness* als bedeutungslos abgetan, zeigt das, wie wenig die rassistischen Verhältnisse angegriffen werden; insofern ist es auch zentral, in der Auseinandersetzung mit *Weißsein* Schwarze Kritiken ins Zentrum zu rücken, ansonsten läuft die akademische Auseinandersetzung *weißer* Intellektueller mit ihrem eigenen *Weißsein* ohne jeden herrschaftskritischen Anspruch ungestört ab, die Definitionsmacht des *weißen* Subjekts bleibt erhalten⁶⁵ und Critical *Whiteness* dient zur bloßen Abgrenzung und Selbstpositionierung als bessere *Weißer*.⁶⁶

Rassistische Diskriminierung und *weiße* Privilegien bedingen einander dialektisch; deswegen müssen *weiße* Menschen auch nicht intentional rassistisch handeln, wenn sie ihre Privilegien, die sie als universelle Menschenrechte verstehen, verteidigen. *Weißer* Privilegiertheit wurde in den letzten Jahrhunderten institutionalisiert und ist strukturell derart verankert, dass *weiße* Menschen diese als Selbstverständlichkeit verstehen.⁶⁷ Das macht es für *Weißer* schwierig, die eigenen Privilegien zu erkennen und einen herrschaftskritischen Umgang damit zu finden. *Weißer* Privilegiertheit zeigt sich in allen gesellschaftlichen Kontexten, angefangen bei der Wahlfreiheit *weißer* Menschen, ob und in welcher Form sie sich mit Rassismus auseinandersetzen, bis zum leichteren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, dem angstfrei(er)en Nutzen des öffentlichen Raums, der Anerkennung persönlicher Kompetenz ohne die Reduktion

⁶³ Vgl. Pech, Ingmar: Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.64ff.

⁶⁴ Pech 2006, S.64.

⁶⁵ Vgl. Stark, Annika: Die Vermittlung von herrschaftskritischem Wissen: Kindheitswissenschaftlich relevante Interventionen in rassistischen und sexistischen Gesellschaftsverhältnissen. In: Fereidooni, Karim und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer 2017, S.896.

⁶⁶ Vgl. Pech 2006, S.81.

⁶⁷ Vgl. Pech 2006, S.72ff.

auf die Herkunft, der selbstverständlichen Einbeziehung in die Mehrheitsgesellschaft und so weiter. Auch das Schweigen angesichts rassistischer Diskriminierung ist ein *weißes* Privileg, wobei das Verstummen zur Absage an die eigene Verantwortung wird und das rassistische Machtgefüge aufrechterhält. Rassifizierte Menschen brauchen mehr Kraft und Energie für die Bewältigung des Alltags, ihre tägliche Selbstbehauptung und Existenzsicherung. Dabei erweist sich Rassismus als eine Differenzkategorie neben anderen, wie *class*, *gender* oder *ability*, die einander kreuzen. Weil Privilegien strukturell verankert sind, können sie nur begrenzt weiter- oder abgegeben werden; sie zu nutzen, heißt, das sie hervorbringende System zu stützen. Dieses Dilemma erfordert bewusstes und strategisches Agieren in diesen Widersprüchlichkeiten. *Weißsein* ist schließlich eine Position, von der aus eine bestimmte Art des Blicks auf *Andere* und das Selbst, also Wissen und Wahrnehmungsmuster, produziert sowie Identitätskonstruktionen, Denk-, Sprech- und Handlungsweisen herausgebildet werden, die strukturell privilegiert werden. Diese Überlegungen sind auch für die kritische Analyse der Ethikschulbücher relevant: *Weißes* Schüler_innen sollen Angebote gemacht werden, sich im rassistischen Gefüge zu verorten und dabei die eigene Auseinandersetzung mit *Whiteness* nicht allein auf der individuellen Ebene lösen zu wollen, sondern die Einbettung in gesellschaftliche Machtverhältnisse im Blick zu haben. Die Auseinandersetzung mit Rassismus wird nicht konfliktfrei ablaufen; das erfordert das Aushalten von Ambivalenzen, die größeren Zusammenhänge im Blick zu haben und gleichzeitig Veränderungen im eigenen Kontext anzustreben. Ruhe findet in den herrschenden Machtstrukturen nur die unreflektierte Dominanzposition. Wir dürfen nicht resignieren, sondern müssen in der kollektiven Auseinandersetzung Fehler und Fragen als Chancen verstehen.⁶⁸

Zusammenfassend zeigt sich: Rassismus ist ein alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringendes Ordnungsprinzip – und nicht ein Problem weniger Rechtsextremer.⁶⁹ Rassismus wirkt auf allen gesellschaftlichen Ebenen; als strukturelle Diskriminierung beispielsweise bei rassistischen Polizeikontrollen und Polizeigewalt⁷⁰, auf institutioneller Ebene bei Ausschlüssen von staatlichen Versorgungssystemen aufgrund des ‚falschen Passes‘⁷¹, auf individueller Ebene als „kumulative[] Traumata“⁷² aufgrund der permanenten „Verweigerung von Zugehörigkeit,

⁶⁸ Vgl. Pech 2006, S.74ff.

⁶⁹ Vgl. Broden, Anne: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer 2017, S.819.

⁷⁰ Vgl. Bendix, Daniel: Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.29.

⁷¹ Vgl. Hund 2007, S.82.

⁷² Velho 2015, S.73.

der Verwehrung von Ressourcen und Rechten oder Gewalt“⁷³. Rassismus ist dabei nicht als anthropologische Konstante zu fassen, sondern es gilt, ihn moralisch zu kritisieren und aktiv dagegen zu arbeiten. Es gibt angesichts der Geschichte der Kolonisierung eine historische Verantwortung seitens *weißer* Menschen ähnlich wie die Verantwortung angesichts der Shoah.⁷⁴ Rassismus ist über hegemoniale Diskurse wirksam und geht mit den ökonomischen Ungleichverhältnissen Hand in Hand. Rassismus und seine Strategien verändern sich beständig, weswegen auch die Strategien des Widerstands vielfältig und wandelbar sein müssen. Die *Anderen* entwickeln beispielsweise ihre eigene Sprache und eigene Anerkennungsstrukturen⁷⁵ und wehren sich so gegen die Internalisierung von Rassismus und den dauernden Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdbildern.⁷⁶ Die *Critical Whiteness Studies* sind ein wesentlicher theoretischer Bezugspunkt, wenn es um *weiße* Allyship und Solidarität im Widerstand gegen das rassistische Ordnungssystem geht.

Angesichts des von Foroutan beschriebenen demokratischen Paradoxons und der erstarkenden rechten und rechtspopulistischen Parteien in Europa – in Polen, Ungarn, Österreich, Tschechien – und ihrer Positionierung gegen eine plurale Demokratie ist eine Thematisierung ihrer Strategien und Narrative im Kontext Schule dringend; Ambiguitäten und Ambivalenzen sollen nicht mehr als Überforderung erlebt und Rassismen verlernt werden können.⁷⁷ Die Institution Schule erweist sich als ebenso vom Ordnungsprinzip Rassismus durchzogen und reproduziert gesellschaftliche Ungleichheiten. Eine ambivalente Spannung, ein normatives Paradox entsteht dadurch, dass Schule das Versprechen, ein pluraler, partizipativer, demokratischer Lernraum zu sein, in dem alle Schüler_innen gleich sind, nicht hält. Dabei bekennt sich die Institution vordergründig zu diesem Normenset: Kulturpolitische Vorgaben wie die Unterrichtsprinzipien zu interkultureller und zu politischer Bildung verschreiben sich der Anerkennung von Vielfalt, der Reflexion der Machtverhältnisse und dem Kampf gegen Ausgrenzung und Rassismus.⁷⁸ Das Selbstbild der Institution Schule steht im Widerspruch zu ihrer historisch bedingt herrschaftsstabilisierenden Funktion: Schule ist geschichtlich eng mit dem Nationalstaat verknüpft, stabilisiert die ungleichen Verhältnisse und segregiert in bildungsentfern-

⁷³ Velho 2015, S.73.

⁷⁴ Vgl. Jäger 2015, S.142.

⁷⁵ Vgl. De la Rosa, Sybille: Die postmigrantische Demokratie: Einige demokratietheoretische Überlegungen. In: Foroutan, Naika, Karakayali, Juliane u.a. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2018, S.210.

⁷⁶ Vgl. Foroutan 2021, S.126.

⁷⁷ Vgl. Foroutan 2021, S.123ff.

⁷⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung: Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017 (BMB-27.903/0024-I/4/2017, 15. November 2017), Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-I/6/2015, 22. Juni 2015).

te Gruppen sowie in bildungsprivilegierte Gruppen.⁷⁹ Differenz und Heterogenität stören. Die Norm ist, wer *weiß*, gesund, ökonomisch abgesichert und einer christlichen Kirche zugehörig ist.⁸⁰ Die Schwächen des Schulsystems im Umgang mit migrationsanderen Kindern zeigen sich auch in diversen europaweiten Vergleichsstudien.⁸¹ Schule erweist sich als *weißer* Ort, der anhand von Merkmalen wie Sprache, Religionszugehörigkeit oder Kultur Ausschlüsse reproduziert. Rassistisches Wissen ist Teil der Curricula, wird als Teil des heimlichen Lehrplans gelehrt und übt alle Akteur_innen in das Denken in Hierarchien, Leistungsorientierung und Normkonformität ein,⁸² was zur schulischen Benachteiligung von rassifizierten Kindern führt,⁸³ die im Schulkontext ein Gefühl der Machtlosigkeit angesichts von „Vorfällen im Klassenraum, Zuschreibungen und Benachteiligungen durch die Lehrkräfte, verletzenden, abwertenden und exotisierenden Darstellungen in ihren Schulbüchern“⁸⁴ erfahren – denn der rassistische Diskurs findet auch Eingang in Lehrmaterialien.

Im nächsten Schritt werde ich auf die Überlegungen von bell hooks und Gayatri Chakravorty Spivak zur Konstruktion der *Anderen* eingehen und diese in Bezug auf den österreichischen Schulkontext und das Schulbuch Ethik befragen.

⁷⁹ Vgl. Castro Varela, Maria do Mar und Alisha Heinemann: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrati-onsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S.30ff.

⁸⁰ Vgl. Ogette, Tupoka: exit RACISM. Münster: UNRAST-Verlag 2017, S.109.

⁸¹ Vgl. Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.58.

Mecheril bezieht sich hier auf die Ergebnisse der PISA-Studien. Diese zeigen, dass Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund in Österreich im OECD-Schnitt einen der größten Leistungsnachteile haben. (Vgl. Suchan, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019, S.97.) Gleichzeitig werden diese Ergebnisse im öffentlichen Diskurs vor allem im Hinblick auf die sprachlicher Defizite migrationsanderer Kinder im Deutschen diskutiert. Strukturelle Verbesserungen blieben aus.

⁸² Vgl. Quehl, Thomas: Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.228ff.

⁸³ Vgl. Digoh und Golly 2015, S.55f.

⁸⁴ Marmer, Elina und Papa Sow: Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: dies. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.15.

2.1.2 Freiheit üben. Kritische Pädagogik und Subjektwerdung bei bell hooks

Für die Entwicklung eines rassismuskritischen Analyseinstruments für die Schulbuchanalyse eignen sich besonders bell hooks' Texte „Teaching to transgress“, eine Essaysammlung, die viele Aspekte ihres eigenen Lehrens in Universitätskursen reflektiert, „Black Looks“, ein Text, in dem sie die Rolle der Popkultur und Darstellungen Schwarzer Menschen in Medien analysiert, und „Sehnsucht und Widerstand“, ein Text, in dem hooks die Möglichkeiten des Befreiungskampfes auslotet. Dabei zieht sich die Frage nach der Subjektwerdung marginalisierter Menschen durch ihr Werk; denn diese werden im hegemonialen Herrschaftssystem unsichtbar gemacht, entindividualisiert und objektifiziert. hooks hat die intersektionalen Verschränkungen verschiedener Diskriminierungsformen im Blick und beschäftigt sich auch mit Sexismus und Klassismus.

In „Teaching to transgress“ teilt sie ihre Erfahrungen als Lehrende und Lernende in der kritischen Lehre, die auf eine „practice of freedom“⁸⁵ abzielt und die Entkolonisierung des eigenen Denkens, Sprechens und Handelns erreichen will. hooks stellt ihre Erfahrungen in der segregierten Schule für Schwarze Kinder, in der sie Lernen als Revolution und Lehrpersonen mit einem politischen und antirassistischen Bildungsanspruch erlebte, den Erfahrungen in der gemischten Schule gegenüber, in der Schwarze Kinder benachteiligt, segregiert und nicht gestärkt wurden – beispielsweise durch eine Trennung am Schulweg.⁸⁶ Damit ging ständige Diskriminierung im Unterricht einher; Schwarze Kinder erhielten keine Förderung mehr, normkonformes Verhalten und Gehorsam wurden zu zentralen Bildungszielen, was zu hohem Stress bei den Schwarzen Schüler_innen führte.⁸⁷ Als Lehrende an verschiedenen US-amerikanischen Universitäten erlebte hooks die Reproduktion rassistischen, sexistischen, hegemonialen Wissens. Multikulturalismus und Diversität werden im Bildungssystem als Werte hochgehalten, im gleichen Zug werden aber durch das Vorschützen von Harmonie und Konfliktfreiheit Diskriminierungen unsichtbar gemacht und die gewaltvolle Geschichte wird vergessen.⁸⁸ Basierend auf eigenen Erfahrungen in der Lehre kritisiert sie Tokenismus – dass also beispielsweise im Literaturstudium zum etablierten Kanon ein paar Werke Schwarzer Frauen dazu gequetscht werden, häufig auch, ohne dass Rassismus als Thema behandelt wird –, der anstelle von tatsächlicher Entkolonisierung von Inhalten geschieht. Schwarze Studierende werden häufig als Expert_innen für postkoloniale Inhalte adressiert, was überfordernd und herrschaftsstabilisierend ist; hooks gibt Berichte Schwarzer Studierender wieder, die aus

⁸⁵ hooks, bell: Teaching to transgress: education as the practice of wisdom. New York: Routledge 1994a, S.3.

⁸⁶ Vgl. hooks 1994a, S.23ff.

⁸⁷ Vgl. hooks 1994a, S.2ff.

⁸⁸ Vgl. hooks 1994a, S.29ff.

Angst vor Marginalisierung und Abwertung oft schweigen und sich nicht beteiligen.⁸⁹ Die Unterdrückungskategorie Klasse wird im Bildungskontext durch den Glauben, dass in der Schule alle die gleichen Chancen haben, unsichtbar gemacht. Nicht nur durch materielle Privilegien, sondern auch durch Verhaltens- und Sprechweisen werden Klassenunterschiede markiert, was zur Anpassung und zum Verstummen von Studierenden aus der Arbeiter_innenklasse führt.⁹⁰

hooks argumentiert, dass Bildung niemals politisch neutral ist und dass ohne dezidiertem und engagiertem Rütteln an den hegemonialen Verhältnissen diese fortgesetzt werden. Sie versuchte, in ihrer eigenen Lehre Bildung als *practice of freedom* (als „Praxis zur Freiheit“ übersetzt) umzusetzen: Es wird damit zur Aufgabe von Lehrenden, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie die Bedingungen im Klassenzimmer verändert werden müssen, damit Lernen inklusiv und transformativ stattfinden kann. Lehrpersonen, die diese kritische Pädagogik umsetzen wollen, sind mit zahlreichen institutionellen, gesellschaftlichen, persönlichen Hürden konfrontiert. hooks beschreibt ihre eigene hemmende Angst, Hierarchien zu produzieren und die Angst Lehrender vor Kontrollverlust oder Kritik durch Studierende, die sich vom eingeübten Gehorsam lösen.⁹¹ Studierende zeigen oft Widerstände, vor allem gegenüber neuen Methoden, die von konventionellen Bildungserfahrungen abweichen und die Lerner_innen zur Partizipation auffordern, denn das Einüben in kritisches Denken verunsichert; Lerner_innen wünschen sich oft Erwartbarkeit und wollen die geteilte Verantwortung für das Gelingen des Kurses nicht annehmen. Auch das Kollegium reagiert häufig irritiert und nicht kooperativ und institutionelle Strukturen erschweren befreiende Praxis (beispielsweise durch fixe Kurszeiten). Die Erziehung zu einer Praxis zur Freiheit muss sich also mit Gewohnheiten und ihrer Veränderung auseinandersetzen. Lerner_innen sind hierarchische Lernsettings gewöhnt und performen bei freiheitsfördernden Methoden eventuell nur, weil es von ihnen erwartet wird. Kritische Pädagogik und die Praxis zur Freiheit sind eine Gefahr für die institutionalisierte Dominanz im Bildungssystem und für die Kolleg_innen, die auf ihren Privilegien beharren.⁹² Insofern versteht hooks Lehre als Form des politischen Aktivismus, die den Status Quo herausfordert und sich einer kritischen, radikalen, engagierten Pädagogik verpflichtet. Dabei geht es nicht um eine oppositionelle Haltung nur der Opposition wegen, sondern um das gemeinsame Einüben in kritisches Denken und Dialog, damit aus einer Unterrichtsklasse eine Ge-

⁸⁹ Vgl. hooks 1994a, S.35ff.

⁹⁰ Vgl. hooks 1994a, S.177ff.

⁹¹ Vgl. hooks 1994a, S.35ff.

⁹² Vgl. hooks 1994a, S.132ff.

meinschaft wird und diese mit offenem Herzen und Denken befreiende Grenzüberschreitungen imaginieren kann.⁹³

hooks Paradigmen für eine kritische Pädagogik beziehen sich auf verschiedene Ebenen des Unterrichts: auf die Lehrpersonen, die Teilnehmer_innen, die Inhalte, die Methoden sowie die Unterrichtsmedien. Am Bildungskontext kritisiert hooks die strenge Trennung von Körper und Geist – eine Trennung, die aufgehoben werden muss, um die eigene gesellschaftliche Positionierung als Lehrperson kritisch beleuchten zu können. Jeder Körper ist durch die gewaltvolle Geschichte geprägt – hooks fordert Lehrende auf, mit der eigenen Körperlichkeit und ihren Emotionen im Klassenzimmer präsent zu sein, denn *weiße* Menschen profitieren oft vom Privileg, den eigenen Körper zu verleugnen. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers bedeutet für hooks auch, die Allwissenheit der Lehrperson und ihren Autoritätsstatus abzugeben und die Körper der Lerner_innen in ihrer geschichtlichen Verortung wahrzunehmen.⁹⁴

Begeisterung ist ein weiterer zentraler Aspekt der kritischen Pädagogik, dieser bezieht sich sowohl auf die Lehrenden als auch die Lerner_innen. Lehrpersonen sind gefordert, die Präsenz und die Perspektiven aller Anwesenden wertzuschätzen, um die Unterrichtsklasse als gemeinschaftlichen Raum zu etablieren, in dem eine kollektive Anstrengung geleistet wird. Da jede Klasse anders ist, müssen sich die pädagogischen Strategien an die Gruppe anpassen, um allen einen Platz als aktive Teilnehmer_innen zu schaffen.⁹⁵ Liebe kann ein Band sein, das das gemeinsame, wechselseitige Lernen und die Leidenschaft für die Inhalte stärkt. Es geht nicht um einen Wettbewerb um die Gunst der Lehrenden, sondern um das Aufbauen authentischer Beziehungen.⁹⁶ Lerner_innen als ganze Menschen wahrzunehmen, geht damit einher, auf beiden Seiten Verletzlichkeit zuzulassen und als Lehrperson mit der Gruppe zu wachsen. Die Klasse ist kein Ort für Gruppentherapie,⁹⁷ sondern eröffnet die Möglichkeit, die eigene Stimme zu finden und zu erheben, Erfahrungen zu teilen und sich anderen gegenüber kritisch zu äußern.⁹⁸ Die Rolle der Lehrperson ändert sich grundlegend: Sie muss versuchen, bestärkend, ermutigend, transparent, begeistert und begeisternd, selbstreflektiert und mit ihren eigenen Lernprozessen ein Vorbild zu sein. Lehren in diesem Sinn ist harte Arbeit und auch körperlich anstrengend, denn es heißt, bei den Menschen zu sein.⁹⁹ Außerdem soll die Lehrperson die Aufmerksamkeit weg von ihrer eigenen Stimme und Position, der mehr Autorität zugesprochen wird, hin zu den Stimmen der Lerner_innen lenken, mit dem Ziel, einander wirk-

⁹³ Vgl. hooks 1994a, S.202ff.

⁹⁴ Vgl. hooks 1994a, S.132ff.

⁹⁵ Vgl. hooks 1994a, S.6ff.

⁹⁶ Vgl. hooks 1994a, S.195ff.

⁹⁷ Vgl. hooks 1994a, S.14ff.

⁹⁸ Vgl. hooks 1994a, S.132ff.

⁹⁹ Vgl. hooks 1994a, S.157ff.

lich zuzuhören. Alle müssen in diesem dialogischen Setting verantwortungsvoll handeln, um eine positive Lernumgebung zu schaffen. Bestehende Machtverhältnisse sollen dabei nicht geleugnet werden. Damit geht einher, dass die Emotionen, Widerstände und schmerzvollen Erfahrungen rund um das Verlernen von kolonialem Wissen ebenso Platz haben und angesprochen werden. Jede Art des Sprechens ist dabei willkommen – *weiße* Menschen sind dabei gefordert, das Nichtverstehen als Chance zu begreifen, ohne Bewertungshoheit zuzuhören. Gesellschaftliche Hierarchien sollen (und können) sich im beschriebenen transformativen Klassenzimmer nicht umkehren, sondern gesellschaftliche Spannungen und unterdrückende Herrschaftsdimensionen sollen konstruktiv angesprochen werden. In ihrer zurückhaltenden Rolle wird die Lehrperson zur_zum Beobachter_in, die involviert und kritisch Diskussionen beobachtet.¹⁰⁰

In Bezug auf die Inhalte transformativer Lernprozesse hebt hooks hervor, dass die irreführende Dichotomie zwischen Theorie und Praxis aufgelöst werden muss; die Auseinandersetzung mit Theorie, die kritische Beleuchtung von Theoriebildungsprozessen – akademische Arbeit erzielt oft Erfolge auf Basis der Arbeit *Anderer* und das Schreiben marginalisierter Menschen wird häufig delegitimiert – und eigenes Theoretisieren können wesentliche Bausteine der eigenen Entwicklung und Dekolonisierung des Denkens sein. Texte einzusetzen, die Lerner_innen erschlagen und mittels hochschwelliger Sprache und fehlender Verbindung zur eigenen Lebenswelt demütigen, ist nicht zielführend. Lerner_innen sollen befähigt werden, aktiv eine Theoriebildung mitzugestalten, die hilft, das persönliche Denken und Handeln zu befreien, dem eigenen Schmerz Worte zu geben und die Kluft zwischen feministischer und rassismuskritischer Theorie und Praxis zu schließen.¹⁰¹

Die Methoden der Praxis zur Freiheit sollen einen Wettbewerb des Gehörtwerdens oder die Reproduktion herrschender Hierarchien verhindern – das gelingt, indem beispielsweise immer alle Lerner_innen gleichermaßen Texte schreiben und auch vorlesen, sodass alle gehört und mit ihren Perspektiven wertgeschätzt werden. Persönliche Erfahrungen sollen eingebracht werden, um Theoretisches mit Erlebtem zu verbinden und unterschiedliche, komplexe Erlebenswelten nebeneinander existieren zu lassen. Dabei haben Lehrpersonen kein Wahrheitsmonopol und keine Autorität über Erfahrung und müssen vermeiden, essentialistische, ausschließende Perspektiven zu reproduzieren.¹⁰²

In „Black Looks“ untersucht hooks popkulturelle Darstellungen Schwarzer Menschen. Popkulturelle Massenmedien transportieren einschränkende und festschreibende Vorstellungen

¹⁰⁰ Vgl. hooks 1994a, S.150ff.

¹⁰¹ Vgl. hooks 1994a, S.61ff.

¹⁰² Vgl. hooks 1994a, S.83ff.

des Schwarzseins, sie institutionalisieren und verbreiten bestimmte Bilder und Darstellungen des Schwarzseins und stützen so die rassistischen Herrschaftsverhältnisse.¹⁰³ Das Bild von sexistischer Schwarzer Männlichkeit, das beispielsweise im Rap reproduziert wird, dient häufig als Vorwand für rassistische Angriffe auf Schwarze Männer.¹⁰⁴ Daneben existieren die *Anderen* als Zeichen für gelungenen Fortschritt, der den Traum vom Aufstieg scheinbar für alle erreichbar macht. Durch den Rückgriff auf eine stereotype ‚primitive‘ Vergangenheit werden die *Anderen* gleichzeitig vereindeutigt.¹⁰⁵ hooks ortet bereits Aneignungen vonseiten der *weißen* Dominanzkultur,¹⁰⁶ die auch in aktuellen Debatten rund um Blackfishing, African Hairstyles, traditionelle Kleidung etc. kritisiert werden.¹⁰⁷ Es kursieren also verschiedene Bilder im Diskurs, von scheinbar aufwertender Exotisierung bis Verteufelung, die aber alle gleichermaßen gewaltvoll reduzierend wirken. Es ist zu untersuchen, wie sich das Schulbuch zu diesen hegemonialen Bildtraditionen und Sehgewohnheiten verhält.

Diese Analysen der medialen Darstellungen führen hooks zum Thema der Schwarzen Subjektwerdung: Denn Normensetzungen und die herrschende kulturelle Machtausübung führen dazu, dass *Geanderte* sich selbst als *anders* wahrnehmen, wodurch ein Anpassungszwang ausgeübt wird. Zu realisieren, dass Schwarze selbst nicht beeinflussen können, wie sie wahrgenommen werden und sich selbst wahrnehmen, beschreibt hooks als großen Schmerz – dieser erschwert die Entwicklung einer positiven, selbstbestimmten Identität. Darum ist es wesentlich, im Befreiungskampf auch in die herrschenden Bilder einzugreifen und sie zu verändern, den Perspektiven der Unterdrückten Raum zu geben. Somit ist für hooks ein wichtiger Aspekt von Entkolonisierung der widerständige Kampf um die Eigendefinition,¹⁰⁸ die Ablösung von stereotypen, einschränkenden und objektifizierenden Darstellungen von Schwarzsein, um für Schwarze Menschen die Möglichkeiten der eigenen Identitätsbildung und Handlungsspielräume zu erweitern.¹⁰⁹ Paulo Freires Überlegungen zu Möglichkeiten, aus der Objektifizierung herauszutreten, sind für hooks ein wesentlicher Bezugspunkt; Freire hebt die Bedeutung der Transformation des eigenen Denkens hervor und betont die Verbindung zwischen Identität und Lernprozessen.¹¹⁰ Ausgehend von Freire stellt hooks Überlegungen an,

¹⁰³ Vgl. hooks, bell: *Black Looks*. Popkultur – Medien – Rassismus. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1994b, S.11.

¹⁰⁴ Vgl. hooks 1994b, S.138ff.

¹⁰⁵ Vgl. hooks 1994b, S.39ff.

¹⁰⁶ Vgl. hooks 1994b, S.16.

¹⁰⁷ In der Online-Show *Karakaya Talk* wird beispielsweise über Blackfishing, Blackfacing und kulturelle Aneignung diskutiert. Vgl. *KARAKAYA Talk: Bist du Schwarz oder tust du nur so?* Youtube, 29.01.2020. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=-dw334F6ngA> (Zugriff am 27.10.2023)

¹⁰⁸ Vgl. hooks 1994b, S.11ff.

¹⁰⁹ Vgl. hooks, bell: *Sehnsucht und Widerstand*. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Aus dem amerikan. Englisch von Helga Pfetsch und Marion Sattler Charnitzky. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1996, S.48f.

¹¹⁰ Vgl. hooks 1994a, S.45ff. Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten*. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt, S.35ff.

wie es für Schwarze Menschen möglich ist, zu Subjekten mit eigenen Weltsichten, Identitäten und eigenem Bewusstsein zu werden, die sich nicht nur als im Kampf gegen Hegemonie verstehen, sondern sich auch kreativ und vielseitig selbst verwirklichen:

Opposition ist nicht genug. Der Freiraum, der sich auftut, wenn wir Widerstand leisten, stellt uns vor die Aufgabe, uns zu entwickeln, uns selbst zu erneuern. Widerstand ist der Kampf, der uns am leichtesten fällt. [...] Etwas anders verhält es sich mit der Subjektwerdung. Dieser Prozeß setzt ein, wenn wir zu verstehen beginnen, auf welche Weise Herrschaftsstrukturen das eigene Leben bestimmen, wenn wir ein kritisches Bewußtsein und die Fähigkeit zum kritischen Denken entwickeln, wenn wir neue, alternative Lebensgewohnheiten ersinnen und aufgrund dieses marginalen Raums von Differenz in uns Widerstand leisten.¹¹¹

Schwarze sollen nicht auf die Anerkennung durch das *weiße* Zentrum warten, sondern es geht um Selbstbestimmung und gegenseitige Bestärkung. Eine veränderte, positiv besetzte Haltung zum eigenen Schwarzsein soll ein breites Repertoire an Identitäten – neben Assimilation, Imitation und der Rolle der rebellischen exotischen *Anderen* – ausloten. Für diese Identitätsbildung müssen – bei gleichzeitiger Fortführung des emanzipatorischen Befreiungskampfes – Freiräume geschaffen werden. Dabei ist Schwarzsein nicht an sich oppositionell;¹¹² die hegemonialen Assimilationsforderungen führen dazu, dass Schwarze, die Rassismus leugnen und nach Erfolg im *weißen* Herrschaftssystem streben, gesellschaftlich belohnt werden. Wird das Schwarzsein wertgeschätzt und gefeiert, ohne den rassismuskritischen Kampf für gesellschaftliche Veränderungen voranzutreiben, haben diese Interventionen keine Wirkung auf die *weiße* hegemoniale Erziehung.¹¹³ In den Freiräumen Schwarzer Selbstentfaltung findet hooks auch Essentialismus, eine Umkehrung der Dichotomie von ‚Wir‘/die *Anderen* und Schwarzen Nationalismus als Reaktion auf die Gefahr *weißer* kultureller Vereinnahmung. Selbst wenn dem auch konstruktive Aspekte abzugewinnen sind, gilt es, Essentialismus und Nationalismus abzulegen: Schwarze Kunst hat nicht nur für Schwarzes Publikum ‚authentischen‘ Wert; es ist unmöglich, alle kolonialen Einflüsse abzulehnen und zurück zu einem Ursprung zu finden, vielmehr ist die Auseinandersetzung mit der *weißen* Kultur sehr wichtig, um in diese kritisch einzugreifen, sie zu dekonstruieren, zu entmystifizieren, zu transformieren.¹¹⁴ In diesen kreativen, selbstermächtigenden Räumen kann der Ort der Marginalität, der Rand, die radikale Perspektive bewusst gewählt werden. Von dieser selbstgewählten Position aus – ein Akt der Subjektwerdung, diese einzunehmen – können die eigenen Auffassungen von der Welt formuliert werden:¹¹⁵

¹¹¹ hooks 1996, S.55.

¹¹² Vgl. hooks 1996, S.62ff.

¹¹³ Vgl. hooks 1994b, S.28f.

¹¹⁴ Vgl. hooks 1996, S.125ff.

¹¹⁵ Vgl. hooks 1996, S.152ff.

Der Raum der Verweigerung, in dem wir nein zu den Kolonisierenden, uns Niedermachenden sagen können, ist an den Rändern lokalisiert. Und nein sagen, die Stimme des Widerstands erheben ist nur möglich, weil es eine Gegensprache gibt. Mag sie auch der Sprache der Kolonisierenden ähnlich sein, so hat sie doch eine Verwandlung durchgemacht, hat sich unwiderruflich verändert.¹¹⁶

Durch Widerstand allein entsteht ein leerer Raum, der durch individuelle und kollektive Selbstverwirklichung, durch Schwarze Subjektivität gefüllt werden soll. So kann beispielsweise Literatur gegen Vorstellungen eines einheitlichen Selbst anschreiben und es können, in Form von literarischen Texten, verschiedene Erfahrungen ohne Widerspruch nebeneinander stehen.¹¹⁷ Die Liebe zum Schwarzsein als zentrale Strategie gegen Rassismus ist dabei die Voraussetzung für kreative Selbstverwirklichung. Diese Liebe hat kaum gesellschaftliche Räume, denn das *weiße* Herrschaftssystem bestärkt den Glauben, Integration könnte soziale Gleichberechtigung herstellen, ohne die Einstellung zu Schwarzsein ändern zu müssen. Diese Selbstliebe ist revolutionäre Praxis, da sie die Machtausübung über Schwarze Menschen stört, und ist Voraussetzung dafür, sich gegen die *weiße* Herrschaft zu stellen und darin zu intervenieren.¹¹⁸

Die Subjektwerdung Schwarzer Frauen wurde und wird aufgrund patriarchaler Strukturen besonders erschwert: Der Kampf für Schwarze Befreiung wurde beispielsweise als Kampf für den gleichen Zugang Schwarzer Männer zu männlichen Privilegien verstanden.¹¹⁹ Rassismus und Sexismus erweisen sich dabei als „ineinandergreifende Systeme der Unterdrückung“¹²⁰, wobei Schwarze Männer wenig Interesse daran haben, diese patriarchalen Strukturen abzuschaffen, weil sie davon profitieren.¹²¹ Schwarze Frauen und ihre Erfahrungen werden in akademischen, politischen, öffentlichen Diskursen häufig nicht mitgedacht – wenn über Frauen gesprochen wird, dann über *weiße* Frauen, wenn über Schwarze gesprochen wird, dann über Schwarze Männer.¹²²

Der Schwarze, feministische Befreiungskampf braucht also zum einen Räume für kreative Selbstverwirklichung und Subjektwerdung; hooks beschreibt beispielsweise die Macht von (autobiografischen) Texten Schwarzer Frauen, die diese radikale Subjektivität bereits gewagt haben. Diese ermöglichen die Weitergabe von Wissen, die Auseinandersetzung mit möglichen Lebenswegen, persönlichen Widersprüchen und kollektiven Erfahrungen, die Entwicklung eines feministischen Bewusstseins und ein gemeinsamer Lernprozess, gegenseitige Er-

¹¹⁶ hooks 1996, S.152.

¹¹⁷ Vgl. hooks 1994b, S.70

¹¹⁸ Vgl. hooks 1994b, S.19ff.

¹¹⁹ Vgl. hooks 1996, S.57.

¹²⁰ hooks 1996, S.94.

¹²¹ Vgl. hooks 1994b, S.138ff.

¹²² Vgl. hooks 1994a, S.120ff.

mutigung und kritische Bestätigung. Diese Praxen des widerständigen Ausdrucks sollen zum anderen mit einem kollektiv organisierten Kampf einhergehen.¹²³ Aus den Zusammenhängen zwischen Rassismus und Sexismus folgt die Notwendigkeit einer konsequenten Kritik der Geschlechterverhältnisse und der Entwicklung eines neuen, transformativen Konzepts von Männlichkeit,¹²⁴ das Schwarzen Männern und Burschen Möglichkeiten gibt, ihre eigenen Unterdrückungserfahrungen zu formulieren und sich gleichzeitig als verantwortlich im Kontext von Sexismus zu verstehen.¹²⁵

Und schließlich verweist die Frage nach den Strategien des Befreiungskampfs auf die zentrale Rolle der von Rassismus privilegierten *Weiß*en. Rassismus ist „ebenso ein weißes wie ein schwarzes Problem“¹²⁶ und alle sind an seiner Aufrechterhaltung beteiligt, deswegen müssen auch alle die rassistischen Strukturen, Bildregime, die Subjektivierungs- und Objektivierungsprozesse erkennen, damit das rassistische System Stück für Stück ausgehebelt werden kann.¹²⁷ hooks sieht als mögliche Basis für wechselseitige Solidarität und das Bilden von Koalitionen einerseits die von diversen marginalisierten Gruppen geteilte Erfahrung der Ausgrenzung, Verzweiflung, Entfremdung und Unsicherheit, woraus eine gemeinsame, grenzüberschreitende Verpflichtung füreinander im Kampf gegen hegemoniale Strukturen entstehen kann.¹²⁸ Solidarisches Verhalten kann andererseits auch aus einer bewussten Entscheidung, einem politischen und ethischen Verständnis von Rassismus und der Ablehnung von Dominanz folgen. Darum ist eine Erziehung zu einem kritischen Bewusstsein – unter anderem im Rahmen des Ethikunterrichts – wesentlich dafür, dass privilegierte Menschen sich gegen die Herrschaftsstrukturen wenden, von denen sie profitieren, und zu Verbündeten werden.¹²⁹

hooks zeigt in diesem Kontext auch den Blick der Kolonialisierten zurück ins Zentrum, denn wie die Kolonialisierenden die Kolonialisierten ‚studierte‘, sammelten auch Sklav_innen spezielles Wissen über *Weiß*e und über *Weißsein*, das mündlich weitergegeben wurde und das Überleben in der kolonialen Gesellschaft erleichtern sollte. Die Neugier am *Anderen* war schließlich beidseitig. Dieses Wissen hat aber keinen Platz in einem Diskurs, der Offenheit und Pluralismus suggeriert, um tatsächliche Ungleichheiten zu verschleiern und in dem *Weiß*e nach wie vor die Deutungshoheit haben. *Weiß*e reagieren hooks‘ Erfahrung nach ungläubig, wütend und schockiert auf dieses Wissen über *Weißsein* aus marginalisierter Perspektive. Es ist auch Teil rassistischer Mechanismen, anzunehmen, die *Anderen* könnten die Vorgehens-

¹²³ Vgl. hooks 1994b, S.70ff.

¹²⁴ Vgl. hooks 1996, S.97.

¹²⁵ Vgl. hooks 1994a, S.116ff.

¹²⁶ hooks 1994, S.130.

¹²⁷ Vgl. hooks 1994b, S.39ff.

¹²⁸ Vgl. hooks 1996, S.47.

¹²⁹ Vgl. hooks 1994b, S.23f.

weisen der Mächtigen nicht erfassen. In der *weißen* Vorstellung ist die eigene, mächtige Position für Schwarze unsichtbar. Angesichts des tief sitzenden Traumas der Kolonisierung hat *Weißsein* aber eine terrorisierende Wirkung; das Leid, das aus der jahrhundertelangen Zerstörung und Ausbeutung folgte, beeinflusst nach wie vor, wie Schwarze *Weiß*e sehen. Viele Schwarze Menschen sind insofern geübt darin, sich in Gegenwart *Weißer* trotz Unbehagen scheinbar wohl zu fühlen. Die Schwarze Perspektive auf *Weißsein* verweist somit auf den Terror der Vergangenheit, stellt sich totschweigenden Geschichtsschreibungen entgegen und sucht nach anderen historischen Narrativen. Schwarze Perspektiven auf *Weißsein* werden oft mit dem Vorwurf des umgekehrten Rassismus zum Schweigen gebracht; deswegen ist es gefordert, als *weiße* Person die eigenen Vorstellungswelten zu dekolonisieren, rassistische Routinen zu verlernen und den *Anderen* als Subjekten zu begegnen.¹³⁰

Die Erziehung zur Praxis zur Freiheit involviert alle, Lehrende wie Lerner_innen, Schwarze wie *weiße* Menschen, um an den rassistischen Verhältnissen zu rütteln. hooks formuliert einen bejahenden und pragmatischen Zugang – denn selbst wenn die perfekten Strategien für transformatives und inklusives Lehren und Lernen noch nicht gefunden wurden und es kaum pädagogische Vorbilder gibt, dürfen wir uns nicht entmutigen lassen, müssen Konflikte und Dissens annehmen, geduldig und wachsam sein. Die Lehrenden spielen dabei eine zentrale Rolle – sie sind gefordert, sich für diesen Prozess intensiv mit sich selbst auseinanderzusetzen, denn erst die Dekolonisierung des eigenen Denkens und Handelns sowie ein veränderter Blick auf die Schüler_innen und Bildung an sich ermöglichen das gemeinsame Üben von Freiheit und wendet sich gegen die Fortschreibung von Ungerechtigkeiten.¹³¹ Kritische Pädagog_innen müssen lernen, im transformativen Klassenzimmer mit dem Schmerz und der pessimistischen Weltsicht, die die Prozesse der Entkolonisierung bei Schüler_innen hervorrufen können, umzugehen und den Wandel positiv erlebbar zu machen, den Erfahrungen aller Lerner_innen Raum zu geben, mit ihnen eine Gemeinschaft, in der sich alle wohlfühlen, zu kreieren und so das veränderte Denken mit verändertem Handeln zu verknüpfen.¹³² Hitzige Diskussionen sollen ebenso Platz haben wie die gemeinsame Suche nach kreativen Methoden der Grenzüberschreitungen und Verwirrung der herrschenden Normen.¹³³ Die Kritische Pädagogik verlangt dabei allen Beteiligten viel ab – auch den Lerner_innen, die gefordert sind, sich auf die Entkolonisierung der Seh-, Denk- und Handlungsweisen einzulassen, gegen die (eigene) Sprachlosigkeit vorzugehen, Schwarzer Subjektwerdung Raum zu geben, sich mit

¹³⁰ Vgl. hooks 1994b, S.204ff.

¹³¹ Vgl. hooks 1994a, S.29ff.

¹³² Vgl. hooks 1994a, S.35ff.

¹³³ Vgl. hooks 1994a, S.177ff.

Schwarzer Kunst und Theorie auseinanderzusetzen,¹³⁴ den Blick aus dem *weißen* Zentrum auf die *Anderen* zu hinterfragen bzw. ihn zu erwidern und zurückzublicken, die Blickregime zu politisieren, ein kritisches Bewusstsein für Ungerechtigkeiten zu entwickeln und sich solidarisch für *Andere* einzusetzen.¹³⁵ Darüber hinaus zeigt hooks die Bedeutung der pädagogischen Entscheidungen über Inhalt und Methoden und den Einfluss von medialen Darstellungen auf. hooks' Schreiben bezieht sich aus Perspektive einer Afroamerikanerin auf die gewaltvolle US-amerikanische Geschichte, die von der Maafa geprägt ist. Ihre Lehre fand in universitärem Setting statt, ihre Studierenden besuchten ihre Kurse freiwillig. Das österreichische Ethikschulbuch ist im Kontext einer anderen Migrationsgeschichte verortet, die von sogenannter Gastarbeiter_innenmigration aus Südosteuropa und der Türkei sowie den Vertreibungskatastrophen aufgrund von Kriegen und prekären Lebensverhältnissen besonders in Afghanistan, Syrien oder Somalia geprägt ist. Jugendliche entscheiden sich nur bedingt freiwillig für den Besuch des Ethikunterrichts. Es gilt, auszuloten, ob und wie der Ethikunterricht ein Raum für gemeinsame Prozesse der Entkolonisierung und des Übens von Freiheit sein kann, ein Raum, in dem die Komplexität der Erfahrungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede ohne Angst diskutiert werden können und Solidarität entstehen kann¹³⁶ – und wie das Ethikschulbuch diese Bildung zur Praxis zur Freiheit unterstützen und realisieren kann. hooks' pragmatischer Zugang bedeutet auch, dass viele Mechanismen der Bildungsinstitutionen vorerst unangetastet bleiben und so weiterhin den Rahmen von kritischer Pädagogik bilden; die einzelne Lehrperson trägt in diesem Kontext sehr viel Verantwortung für das Stattfinden rassismuskritischer Bildungsprozesse. hooks' Texte und die daraus resultierenden Überlegungen für einen rassismuskritischen Ethikunterricht bzw. ein rassismuskritisches Schulbuch Ethik treten nun in Dialog mit einer zweiten postkolonialen Theoretikerin: Gayatri Chakravorty Spivak.

¹³⁴ Vgl. hooks 1994b, S.10.

¹³⁵ Vgl. hooks 1994b, S.147.

¹³⁶ Vgl. hooks 1994a, S.110.

2.1.3 (Nicht) Sprechen können. Subalterne und Fürsprechen bei Spivak

Aus Spivaks Werk beziehe ich mich auf „Can the Subaltern Speak?“, ein Text, der viele Prozesse in der postkolonialen Theorie anstieß, auf „Righting Wrongs“, da sich Spivak hier mit der Frage der Bildung auseinandersetzt, auf „Kritik der postkolonialen Vernunft“ und auf einen Aufsatz zum Begriff der „Kultur“. Auch Spivak arbeitet sich an der Frage der Subjektivierung im Kontext von Marginalität sowie an der benachteiligten Situation von Frauen im globalen Kontext ab. Dabei nimmt sie die wirtschaftlichen Interessen des Westens besonders in den Blick und legt einen Fokus auf das vom Diskurs aufrechterhaltene Schweigen, das Nicht-Gehört-Werden der Subalternen.

Den Begriff der Subalternen übernimmt Spivak von Gramsci; er bezeichnet eine diffuse, zerstreute Gruppe, die keine gemeinsame Sprache und keine politische Stimme hat, die für sie spricht; die sich nicht als Gruppe organisiert und sich nicht zu einer Partei zusammenschließt. Den Subalternen wird es unmöglich gemacht, sich zu artikulieren. Spivak zeigt das am Beispiel der indischen Witwenverbrennung: Indische Frauen werden in eine Zwickmühle zwischen die Zuschreibungen als Bewahrerinnen von Traditionen und als Beispiel für die barbarische Zurückgebliebenheit der Inder_innen gebracht und können sich selbst kein Gehör verschaffen, da alles Gesagte von einer der beiden unversöhnlichen Seiten als Legitimation der eigenen Position missbraucht wird. In den herrschenden Diskursen kann das Schweigen nicht gebrochen werden, weil die Ordnung der Diskurse darauf beruht. Daraus lässt sich schließen, dass diejenigen, die sich artikulieren können, nicht subaltern sind.¹³⁷

In „Can the Subaltern speak?“ untersucht Spivak die Repräsentation des Subjekts der Dritten Welt in westlichen Diskursen, zeigt auf, wie intellektuelle westliche Positionen mit den wirtschaftlichen Interessen des Westens kollaborieren, und stellt die Frage, wie über oder für die subalterne Frau gesprochen werden kann. An Foucault und Deleuze kritisiert Spivak, dass die eigene Verstrickung in geschichtliche und ökonomische Zusammenhänge von westlichen Intellektuellen oft ausgeblendet wird und so ideologische Hintergründe unsichtbar bleiben; gleichzeitig ist die poststrukturalistische Theorie – ihre beharrliche Kritik der heterogenen und sich verändernden Netzwerke der Macht und des Begehrens sowie die Enthüllung und Analyse der Diskurse über die *Anderen*¹³⁸ – wesentlich für die Entwicklung der postkolonialen Theorien. In der Abgrenzung von poststrukturalistischen Perspektiven und ihrer Erweiterung liegt ein Kern von Spivaks theoretischer Arbeit, wobei es nicht um die Durchsetzung des einen

¹³⁷ Vgl. Steyerl, Hito: Die Gegenwart der Subalternen. In: Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien: Verlag Turia + Kant 2008, S.9ff.

¹³⁸ Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? In: dies. : Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Wien: Verlag Turia + Kant 2008a, S.19ff.

richtigen Narrativs geht, sondern darum, zu zeigen, dass sich im (philosophischen) Diskurs ein einziges Narrativ als Realität und Norm durchgesetzt hat.¹³⁹

Foucaults Machtbegriff blendet die Bedeutung von Klassen, Ökonomie, Aufstand und Rebellion sowie die gewaltvolle Geschichte des Imperialismus und der territorialen Inbesitznahme sowie die aktuelle ausbeuterische internationale Arbeitsteilung aus. Dabei wäre die Konstitution der *Anderen* ein zentrales Beispiel für epistemische Gewalt, da sie die *Anderen* in einer asymmetrischen, prekären, unterwürfigen Position verortet. Spivak erkennt in Foucaults und Deleuzes Haltung auch eine problematische Romantisierung und Kommodifizierung der Subalternen, allein, wenn die Subalternen aufgrund ihrer geteilten Unterdrückungserfahrung subjektifiziert werden.¹⁴⁰ Angesichts der internationalen Verstreutheit der Subalternen ist eine naive Anrufung „des Arbeiterkampfes“¹⁴¹ (Hervorhebung im Original) richtiggehend unheilvoll, sie wird zum destruktiven Impuls, egal welche Machtstrukturen egal wie zu stören. Deleuze und Foucault verkennen, dass die Arbeiter_innen zunehmend an die Peripherie gedrängt werden.¹⁴² Foucault schreibt den Unterdrückten klares Wissen über ihre eigenen Bedürfnisse und die Fähigkeit, diese zu artikulieren, zu. Wenn sich die Subalternen selbst zu helfen wissen sollen, brauchen sich westliche Intellektuelle mit ihrer scheinbar neutralen Rolle im hegemonialen System nicht auseinanderzusetzen;¹⁴³ das Forscher-Subjekt bleibt unsichtbar und übernimmt keine Verantwortung für die Gestaltung und Veränderung der Verhältnisse. Foucault und Deleuze nehmen hier laut Spivak die Existenz einer reinen Form des Bewusstseins an und verorten dieses heimlich, exotisierend und romantisierend im unterdrückten Subjekt. Foucaults Sorge um die Unterdrückten täuscht darüber hinweg, dass er sich auf das konkrete unterdrückte Subjekt – nicht die Produktion von Subalternen an sich – konzentriert. Seine Analyseinstrumente – beispielsweise bezogen auf die Mechanismen der Disziplinierung und Institutionalisierung – müssen für die Analyse der Konstitution der Kolonialisierenden erst nutzbar gemacht werden.¹⁴⁴ Mit der unhinterfragten Position der Forschenden geht nämlich einher, dass die Forschungsmethoden gleich bleiben, auch wenn sich Forscher_innen dem Globalen Süden zuwenden; so verunmöglicht die Verschleierung der gesellschaftlichen Positionierung der Forscher-Subjekte das gegenseitige Lernen voneinander. Auch die Dekonstruktion, zentrale Methode Jaques Derridas, soll für die Auseinandersetzung mit der kolonialen Konstituti-

¹³⁹ Vgl. Spivak 2008a, S.39ff.

¹⁴⁰ Vgl. Spivak 2008a, S.27ff.

¹⁴¹ Spivak 2008a, S.22.

¹⁴² Vgl. Spivak 2008a, S.22f.

¹⁴³ Vgl. Spivak 2008a, S.27f.

¹⁴⁴ Vgl. Spivak 2008a, S.53ff, S.73.

on der *Anderen* genutzt werden.¹⁴⁵ Denn als Hinterfragen binärer Ordnungen und Widersprüche, das das Aufdecken diskursiver Bedeutungskonstruktionen ermöglicht, schult die Dekonstruktion darin, „die Welt in einem literarischen Lektüremodus“¹⁴⁶ zu lesen, um den Kolonialismus und seine Folgen aufdecken zu können.¹⁴⁷

Das subalterne Subjekt wird von westlichen Intellektuellen durch seine Unterdrückungserfahrungen konstituiert und als Individuum kommodifiziert. Die ökonomischen Interessen des Westens, die eigene Position poststrukturalistischer Denker_innen, die sich auf Kosten der *Anderen* als „wohlwollende westliche Intellektuelle“¹⁴⁸ etablieren, werden nicht kritisch beleuchtet. Die Behauptung, dass die Unterdrückten ihre Verhältnisse selbst erkennen und aussprechen können, bezweifelt Spivak angesichts imperialer Erziehung und epistemischer Gewalt dann mit der titelgebenden Frage: „*können Subalterne sprechen?*“¹⁴⁹ (Hervorhebung im Original)

Als Beispiele für Subalterne nennt Spivak Subsistenzbäuer_innen, unorganisierte Landarbeiter_innen, First Nation People, arbeitslose Menschen – Menschen, die sich außerhalb der internationalen Arbeitsteilung befinden.¹⁵⁰ Wenn Spivak nun konstatiert, dass die Subalternen nicht sprechen können, dann geht es ihr nicht nur um die fehlende Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu formulieren, sondern auch um die fehlende Befähigung, erfolgreich Sprechakte zu setzen. Gleichzeitig zeigt die Geschichte, dass sich die Subalternen in einem permanenten Aufstand befinden, der zwar ständig scheitert, aber anhält.¹⁵¹ Westliche Intellektuelle sind angesichts der prekären Lage der Subalternen und ihrer Mitverantwortung gefordert, die Subalternen zu repräsentieren und für sie zu sprechen, das subalterne Sprechen in den Diskurs zu bringen. Der westliche Imperialismus hat aber alle Spuren eines präkolonialen Subjekts verwischt. Das subalterne Subjekt ist den repräsentierenden Intellektuellen in seiner Geschichte, Individualität und Persönlichkeit nicht zugänglich, westliche Intellektuelle können sich die Bedürfnisse und das Begehren ausgebeuteter, *geanderter* Subjekte nicht vorstellen. Die Beschäftigung mit den *Anderen* wirft uns westliche Intellektuelle auf die eigene unsichtbare Po-

¹⁴⁵ Vgl. Spivak 2008a, S.72ff.

¹⁴⁶ Spivak, Gayatri Chakravorty: Kritik der postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2014, S.24.

¹⁴⁷ Vgl. Spivak 2014, S.161.

¹⁴⁸ Spivak 2008a, S.68.

¹⁴⁹ Spivak 2008a, S.47.

¹⁵⁰ Vgl. Spivak 2008a, S.49ff.

¹⁵¹ Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: Ein Gespräch über Subalternität. In: dies. : Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien: Verlag Turia + Kant 2008, 119-148. Spivak 2008b, S.123ff.

sition zurück¹⁵² und verlangt die tiefgehende Auseinandersetzung mit den Subalternen und ihrer Hervorbringung frei vom (romantisierenden) Interesse, die Subalterne zu erhalten:¹⁵³

Subalterne zu finden scheint mir nicht besonders schwierig zu sein, wohl aber, in eine Struktur der Verantwortlichkeit mit ihnen einzutreten, in der Antworten in beide Richtungen fließen. Ein Lernen zu erlernen, ohne diese verrückte Suche nach schnellen Lösungen, die Gutes bewirken sollen und mit der impliziten Annahme einer sich über ungeprüfte Romantisierungen legitimierenden kulturellen Überlegenheit einhergehen: das ist die Schwierigkeit.¹⁵⁴

Diese Beziehung der Verantwortlichkeit, die Spivak von westlichen Intellektuellen fordert, bedeutet auch, nicht einfach einzelne Vertreter_innen der Subalterne als Repräsentant_innen der Subalternen heranzuziehen – dieser Mechanismus zeigt den Fokus auf Individuen und den Wunsch, mit den Subalternen ins Gespräch zu kommen, ohne die eigene privilegierte Position verändern zu müssen.¹⁵⁵ Eine Aneignung der Opferrolle oder der Versuch, als Einzelperson marginalisierte Räume zu repräsentieren, verschafft Einzelnen Privilegien, ohne den Dualismus von Zentrum und Rand anzugreifen. Alle sind trotz der Unzugänglichkeit der Subalternen gefordert, für die Subalternen zu sprechen, in ihrem Sinne zu handeln und sich so beispielsweise gegen die Witwen- oder Brautverbrennung einzusetzen. Geschieht dieser Einsatz aus ungeprüfter Nostalgie, aus der Essentialisierung von Kultur und Tradition heraus, wird „Rasse/Ethnos oder ein schierer Genitalismus als Signifikant anstelle des weiblichen Subjekts eingesetzt“¹⁵⁶ und die Subalternen bleiben unsichtbar.¹⁵⁷

Es herrscht, so Spivak, die Vorstellung, dass Kapitalismus Entscheidungsfreiheit bedeute und die Demokratie über das Sprechen für *Andere* funktionieren würde. Es geht aber weniger um das für eine Gruppe in der politischen Arena Gesprochene als um das, was Politiker_innen für ihre Wähler_innenschaft tatsächlich arbeiten.¹⁵⁸ Der Status der Länder des Globalen Südens am Rand und die herrschende Dichotomie werden im aktuellen Diskurs verfestigt, anstatt diesen Ländern gleichberechtigte Teilhabe zuzugestehen. Der liberale Multikulturalismus gibt dabei öffentlichkeitswirksam vor, die Zustimmung des Globalen Südens zu den aktuellen kapitalistischen Gegebenheiten einzuholen.¹⁵⁹

Die subalterne Frau ist in Spivaks Auseinandersetzung zentral. Frausein und Schweigen erweist sich als (historisch) eng aneinandergekoppelt: Im Kontext kolonialer Geschichtsproduk-

¹⁵² Vgl. Spivak 2008a, S.40ff.

¹⁵³ Vgl. Spivak 2008b, S.121.

¹⁵⁴ Spivak 2008b, S.129.

¹⁵⁵ Vgl. Spivak 2008b, S.127.

¹⁵⁶ Spivak 2008a, S.117.

¹⁵⁷ Vgl. Spivak 2008a, S.106ff.

¹⁵⁸ Vgl. Spivak 2008b, S.134.

¹⁵⁹ Vgl. Spivak 2014, S.176, S.384.

tion werden Frauen objektifiziert, ihnen wurde und wird der Zugang zu internationalen feministischen Allianzen verwehrt, ihre Lebensrealitäten sind durch patriarchale Verhältnisse geprägt. So an den Rand gedrängt, ist es laut Spivak für ausgebeutete subalterne Frauen nicht möglich, die eigene Ausbeutung zu erkennen und zu formulieren, selbst wenn ihnen (paternalistisch) Gelegenheit zu sprechen gegeben wird.¹⁶⁰ Dabei ist klar, „dass arm, schwarz und weiblich sein heißt: es dreifach abbekommen.“¹⁶¹ Gleichzeitig sind die Kategorien *race*, *class*, *gender* als emanzipatorische Signifikanten für Spivak unbrauchbar, insofern sich weder ein Klassen- noch ein ‚Rassen‘-Bewusstsein oder ein übergreifendes Frauen-Bewusstsein entwickelt haben. Solange die Frage nach dem Bewusstsein der subalternen Frau nicht Teil entkolonisierender Bestrebungen, des Verlernens und des Einsatzes gegen patriarchale Strukturen ist, werden epistemische Gewalt und imperiale Subjektkonstitutionen weiter reproduziert und die subalterne Frau bleibt stumm.¹⁶² Das zeigt sich auch am Beispiel der Witwenverbrennung – Spivak fasst die Geschehnisse unter „Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern“¹⁶³ zusammen. Dabei werden die Überladung mit Bedeutung, wenn anhand der objektifizierenden Abschaffung der Witwenverbrennung eine bessere Gesellschaft aufgebaut werden soll, sowie manipulative Konstituierung weiblicher Subjekte sichtbar. Was die Frauen selbst wollen, kann gar nicht zur Sprache kommen. Zwischen diesen Strukturen von Patriarchat, Imperialismus, Subjektkonstituierung und Objektifizierung verschwindet das Subjekt in einer gewaltvollen Pendelbewegung.¹⁶⁴

Das Bildungssystem bringt weltweit koloniale Subjekte hervor.¹⁶⁵ Dominante wie marginalisierte Subjektpositionen werden in der Institution Schule reproduziert (beispielsweise anhand von Erstsprache, Staatsbürgerschaft, sozio-ökonomischem Hintergrund); Schule trägt zur Individualisierung des Subjekts und zur Aufrechterhaltung kapitalistischer Ausbeutungsverhältnisse sowie eurozentrischer Perspektiven bei. Aber die Schule ist auch ein Ort, an dem der Habitus des Gehorsams unterwandert werden kann, an dem langsam Episteme verändert werden können, an dem die Routine des Auswendiglernens gebrochen werden kann. Dazu braucht es Lehrpersonen, die sich in diese Aufgabe stürzen und sich dabei laufend selbst hinterfragen.¹⁶⁶ Spivak selbst beschreibt, wie die diskursiven Konstruktionen, die die ‚Frau der Dritten Welt‘ hervorbringen, sie selbst beeinflussen, was im Zuge des Verlernens ständig re-

¹⁶⁰ Vgl. Spivak 2008a, S.56ff.

¹⁶¹ Spivak 2008a, S.74.

¹⁶² Vgl. Spivak 2008a, S.74f.

¹⁶³ Spivak 2008a, S.78.

¹⁶⁴ Vgl. Spivak 2008a, S.98ff.

¹⁶⁵ Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly, 103 (2/3). Duke University Press 2004, S.551.

¹⁶⁶ Vgl. Spivak 2004, S.562f.

flektiert werden muss.¹⁶⁷ Der kollektive Kampf versucht, das Bildungssystem sowie herrschende Gesetze, Produktionsweisen und Gesundheitssysteme zu verändern. Dabei führen diese institutionellen Veränderungen aber zu nichts ohne „verantwortlichen Kontakt, den ich Liebe nenne“¹⁶⁸, der gleichberechtigte Begegnungen von Einzelnen ermöglicht und das Bewusstsein verändert¹⁶⁹ – ein verantwortlicher Kontakt, für den Schule den Rahmen bieten kann. Global gesehen ist die arme Landbevölkerung des Globalen Südens das stille Opfer des kapitalistischen Herrschaftssystems. Ihre Lebensumstände werden nur durch großflächige Änderungen beeinflusst. Dafür braucht es aber längerfristigen Einsatz und eine ständige Erneuerung und Reflexion des eigenen Zugangs. Im Kampf für Menschenrechte erachtet Spivak die Erziehung zur Demokratie als wesentlich, verstanden als Aktivierung und Partizipation. Solange tatsächliche ausgleichende Gleichwertigkeit nicht erreicht wird, bleibt die Subalterne im Status des Objekts, das Wohlwollen erfährt, und kann kein Subjekt werden, das Menschenrechte hat und Teil eines Kollektivs ist.¹⁷⁰

Der strategische Essentialismus – die Idee, durch die Bezugnahme auf eine Gruppenidentität politisch handlungsfähig zu werden und zu mobilisieren – geht auf Spivak zurück, die gleichzeitig fordert, diese Konstruktion vereinheitlichter Gruppen zu hinterfragen und zu dekonstruieren.¹⁷¹ Der Kapitalismus verleibt(e) sich diese Subjektivitäten als konsumierbare Differenzen ein und rückt(e) das Individuum in seiner Einzigartigkeit in den Vordergrund; so führt(e) verstärkte kulturelle Sichtbarmachung nicht unmittelbar zu stärkerer politischer Vertretung. Steyerl konstatiert im aktuellen Diskurs das Fehlen einer gemeinsamen, von den jeweiligen Identitäten unabhängigen Sprache der Emanzipation, eine Sprachlosigkeit, die das Formulieren von Solidarität jenseits von Identität verunmöglicht. So wird Diversität zu einer imperialen Machttechnik, die mögliche Gleichheit verleugnet. Spivaks Arbeit verweise darauf, nicht das Für-sich-Sprechen der Einzelnen zu verstärken, sondern auf das Schweigen der vielen zu aufmerksam zu machen.¹⁷² Handlungsfähigkeit der Subalternen als Klasse erwächst laut Spivak nun nicht aus einer ideologischen Bewusstseins transformation oder aus Identitätsansprüchen in Bezug auf eine bestimmte gemeinsame Eigenschaft, sondern „entsteht aus dem Prinzip der verantwortlichen Vernunft“¹⁷³. Spivak versteht es als unser aller Verantwortung, im

¹⁶⁷ Vgl. Spivak 2008a, S.78.

¹⁶⁸ Spivak, Gayatri Chakravorty: Kultur. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S.65.

¹⁶⁹ Vgl. Spivak 2010, S.65.

¹⁷⁰ Vgl. Spivak 2004, S.529ff.

¹⁷¹ Vgl. Spivak, Gayatri Chakravorty: In a Word: Interview. In: dies.: Outside in the teaching machine. New York: Routledge 2008, S.4f.

¹⁷² Vgl. Steyerl 2008, S.9ff.

¹⁷³ Spivak 2008b, S.130.

Kampf gegen Ausbeutung nicht nur die eigene Gemeinschaft, sondern den „entfernten und unmöglichen, jedoch notwendigen Horizont eines Endes aller Ausbeutung im Sinn zu haben“¹⁷⁴. Der subalterne Aufstand bemüht sich darum, sich selbst repräsentieren zu können – ein Aufstand, der meist scheitert und nicht gehört wird und unterstützt werden muss. Für die Subalternen zu arbeiten, heißt heutzutage auch, die Subalternen als Bürger_innen in die parlamentarische Demokratie hineinzubringen und dabei „die eigene Zeit und die eigenen Fähigkeiten [...] aufs Spiel zu setzen“^{175 176}.

Spivaks Texte verweisen konsequent auf die verschwiegene ökonomische Dimension von Ungerechtigkeiten und zeigen schmerzhaft, unauflösbare Widersprüche auf: Die Subjektkonstituierung der Subalternen wird von epistemischer Gewalt und imperialer Erziehung geprägt; selbst wenn sie sich auflehnen und äußern, können sie im hegemonialen Diskurs nicht erfolgreich sprechen. Wir alle sind sowohl diskursiv als auch materiell in die ungerechten Verhältnisse verstrickt. Spivak – selbst Intellektuelle des Globalen Südens, die erfolgreich im Globalen Norden forscht und lehrt – zeigt, dass das Fürsprechen für die *Anderen* unabdingbar ist und gleichzeitig verkürzende Annahmen trifft sowie Hierarchien und Othering aufrechterhält. Trotzdem ermutigt Spivak zu diesem Fürsprechen und nimmt uns in die Pflicht, in verantwortliche Beziehungen zueinander zu treten und für die Subalternen einzustehen. Dabei ist es zentral, die kapitalistischen Individualisierungstendenzen und Differenzierungslogiken, die Solidarität verunmöglichen, scheinheilige Demokratie ohne Partizipation und die Profilierung von einigen Wenigen im Blick zu behalten. Dieser schonungslose Blick auf die Widersprüche, der das solidarische Handeln begleitet, ist für Lehrpersonen in der hegemonialen Institution Schule, in der sie in einer überlegenen Position sind (wie die Intellektuellen) und marginalisierte Schüler_innen massive Schwierigkeiten haben, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und so zu äußern, dass sie gehört und ernst genommen werden, unerlässlich. Die einzelne Lehrperson, die in verantwortungsvolle und liebevolle Beziehungen mit ihren Schüler_innen tritt, ist für Spivak wie hooks bedeutsam, ebenso wie die Suche nach einer Sprache der Emanzipation und einer Erziehung zur Demokratie, die eine Veränderung des herkömmlichen Unterrichtssettings mit sich bringen. hooks politisierte als Teil der Schwarzen Community Schwarze und *weiße* Studierende in ihren Kursen und saß dabei als Intellektuelle zwischen den Stühlen US-amerikanischer Universitätsgepflogenheiten. Sie betont die Bedeutung exklusiver Räume für marginalisierte Studierende und die Liebe zum Schwarzsein als wichtigen emanzipatorischen Schritt. hooks argumentiert, dass von den Rändern aus Widerspruch und

¹⁷⁴ Spivak 2008b, S.133.

¹⁷⁵ Spivak 2008b, S.146.

¹⁷⁶ Vgl. Spivak 2008b, S.145ff.

Widerstand möglich sind, wenn Marginalität bewusst gewählt und zu einer radikalen Perspektive wird; diese bewusste Entscheidung ist Teil eines Prozesses der Subjektwerdung, da von dort aus eigene Auffassungen von der Welt formuliert werden können.¹⁷⁷ Die Fragen nach Schutzräumen für rassifizierte Jugendliche sowie nach dem Widerspruch zwischen einem Fokus auf Differenz und dem Fokus auf Gleichheit stellen sich auch für den österreichischen Schulkontext und den rassismuskritischen Ethikunterricht. Wie wird im Ethikunterricht rassismuskritisches Verlernen möglich? Wie können gleichberechtigte, solidarische Beziehungen (auch über den Klassenraum hinausgehend) entwickelt werden? Wie wird die materielle Dimension von Rassismus sichtbar und thematisierbar? Im nächsten Abschnitt werde ich mich der Institution Schule, dem Ethikunterricht und dem Medium Schulbuch widmen.

¹⁷⁷ Vgl. hooks 1996, S.152ff.

2.2 Der Blick in die Schule

Die Verstrickung von Schule und Rassismus betrifft viele Ebenen: Strukturell zeigt sich, dass mehrgliedrige Schulsysteme – wie das österreichische – soziale Benachteiligungen mithilfe früher Leistungsüberprüfungen und der darauf basierenden Verteilung auf verschiedene Schultypen reproduzieren:

Es herrschen nur scheinbar Chancengleichheit und Gerechtigkeit, denn das Unvermögen der Institution Schule, den verschiedenen Dispositionen der Schüler_innen zu entsprechen, gepaart mit dem Programm, gleiche Bedingungen für alle herzustellen und den gleichen Maßstab an alle anzulegen, führt bei gegebenen Differenzen zu Ungleichbehandlungen. Privilegierte Schüler_innen profitieren von diesem System auf Kosten marginalisierter Schüler_innen.¹⁷⁸

Anstatt auf die individuellen Stärken, Schwächen, Interessen und Lerntypen der Schüler_innen einzugehen, wird in der Institution Schule die Benachteiligung migrationsanderer Schüler_innen mit Verweis auf ihre *andere* Sprache, Kultur oder Religion gerechtfertigt.¹⁷⁹ Gleichzeitig werden die Sprachen, Identitäten und das Wissen marginalisierter, *geandeter* Schüler_innen aberkannt.¹⁸⁰ Sprache hat einen hohen ideologischen Stellenwert, da sie mit der Identifikation mit der Nation und westlichen Wertvorstellungen verknüpft wird, und Schule reproduziert das Ideal einer (sprachlich) homogenen Gemeinschaft.¹⁸¹ Neben Rassismus beeinflusst der sozioökonomische Status die Bildungsbiografie: Migrationsandere „arbeiten häufiger unter prekären Bedingungen bzw. sind häufiger arbeitssuchend und verfügen über weniger Kapital“.¹⁸² Es entsteht das normative Paradoxon, dass Bildung gesellschaftlich als Integrationsfortschritt gewertet wird, aber Bildungschancen für migrationsandere Kinder systematisch blockiert werden. Das ist für die betroffenen Kinder demotivierend und ein Auslöser für Rebellion gegen die Institution Schule, was wiederum zur negativen Wahrnehmung migrationsanderer Kinder führt.¹⁸⁴

Rassismuskritik im Kontext Schule fordert Veränderungen auf allen drei Ebenen der Institution Schule: neben der strukturellen Ebene auch auf der Ebene der Interaktion zwischen allen Beteiligten und auf der ideologisch-diskursiven Ebene, da in der Schule selbst (rassistisches)

¹⁷⁸ Oberleitner 2019, S.27., vgl. Quehl 2009, S.228ff.

¹⁷⁹ Vgl. Dirim, Inci und Paul Mecheril: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: dies. u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.127ff; vgl. Mecheril, Paul und Saphira Shure: Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘ In: Bräu, Karin und Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich 2015, S.109f.

¹⁸⁰ Vgl. Castro Varela und Heinemann 2017, S.30ff.

¹⁸¹ Vgl. Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag 2006, S.41ff.

¹⁸² Oberleitner 2019, S.21.

¹⁸³ Vgl. Dirim und Mecheril *Die Schlechterstellung Migrationsanderer* 2010, S.126.

¹⁸⁴ Vgl. Foroutan 2021, S.88.

Wissen produziert wird.¹⁸⁵ Forscher_innen fordern seit Jahren vielfältige und umfangreiche Veränderungen der Institution Schule auf der Ebene der Schulorganisation und Arbeitskultur, der Aus- und Weiterbildung, der Lehrpläne, Inhalte und Methoden hin zu einer Abschaffung von Segregationsmaßnahmen und äußerer Differenzierung,¹⁸⁶ zur kritischen Befragung *weißen* Wissens, zur Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien,¹⁸⁷ zur Einbindung externer Expert_innen, die Schulentwicklungsprozesse initiieren und begleiten,¹⁸⁸ zu einer vielfältigeren Zusammensetzung der Pädagog_innen sowie zu „Interventions-, Verfahrens- und Sanktionsregeln bei rassistischen Übergriffen“¹⁸⁹. In der Schule sollen rassismuskritische Inhalte nicht neben anderen bestehen, sondern rassismuskritische Bildungskonzepte sollten Grundlage aller Materialien sein;¹⁹⁰ kritisches *Weißsein* als pädagogische Praxis muss sich im Bildungssystem etablieren. Schulbücher sollen rassismuskritische Inhalte, Methoden, Perspektiven beinhalten und so einer zeitgemäßen politischen Bildung entsprechen, wissenschaftliche Relevanz und Aktualität abbilden und relevante Inhalte für die Schüler_innen bereithalten.¹⁹¹ Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen behindern rassismuskritische Interventionen; einzelne Initiativen können kaum etwas an den herrschenden Diskursen und Ordnungen ändern. Konzepte unter dem Schlagwort des Diversity Managements verschleiern häufig die politische Dimension diskriminierungskritischen Arbeitens und verkaufen Diversität als Optimierung.¹⁹² Darüber hinaus setzen sich (die größtenteils *weißen*) Pädagog_innen kaum mit den rassistischen Machtverhältnissen im Kontext Schule auseinander. Eine Untersuchung des Rassismusverständnisses *weißer* Lehrpersonen, durchgeführt von Catrin Ehlen, zeigt, dass *weiße* Lehrer_innen in ihrer pädagogischen Praxis rassistische Diskurse reproduzieren. Ihr Verständnis von Rassismus erweist sich als verkürzt: Rassismus wird nicht als gesellschaftliches, strukturelles Herrschaftsverhältnis verstanden, sondern vor allem in Verbindung mit Rechtsextremismus thematisiert und so zur Randerscheinung. Schule wird als rassismusfrei wahrgenommen, davon abweichende Wahrnehmungen von Schüler_innen werden nicht anerkannt, son-

¹⁸⁵ Vgl. Oberleitner 2019, S.28.

¹⁸⁶ Vgl. Dirim und Mecheril *Die Schlechterstellung Migrationsanderer* 2010, S.140.

¹⁸⁷ Vgl. Quehl 2009, S.234ff; vgl. Gomolla, Mechtild: Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.50ff.

¹⁸⁸ Vgl. Gomolla 2009, S.50ff.

¹⁸⁹ Mecheril, Paul und Claus Melter: *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: dies. u.a. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.170.

¹⁹⁰ Autor*innenkollektiv *Rassismuskritischer Leitfaden* 2015, S.47.

¹⁹¹ Vgl. Arbeitsgruppe 5: Dimensionen der Schulbuchforschung. Leitung: Sretenovic, Karl. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main: Lang 1995 (Schule – Wissenschaft – Politik Band 10), S.261.

¹⁹² Vgl. Gomolla 2009, S.55.

dern dethematisiert, das eigene *Weißsein* wird nicht reflektiert.¹⁹³ Theoretisch verpflichtet sich die Institution Schule auf verschiedenen Ebenen zur rassismuskritischen Arbeit und Reflexion, beispielsweise im Rahmen der Unterrichtsprinzipien.¹⁹⁴ Das Committee on the Elimination of Racial Discrimination der United Nations erarbeitete Empfehlungen, um gegen die Diskriminierung von Schwarzen Menschen vorzugehen. Für den Bereich der Bildung wird beispielsweise empfohlen, Lernmaterialien auf abwertende Bilder von Schwarzen Menschen zu prüfen, afrikanische Geschichte zu lehren und sicherzustellen, dass Bildungssysteme Schwarze Kinder nicht diskriminieren.¹⁹⁵ Es gibt also vielfältige Legitimationsgrundlagen für rassismuskritische Bildung und eine rassismuskritische Umgestaltung von Schule.

2.2.1 Diversität und Diskriminierung als Anwendungsbereich im Ethikunterricht

Spivak und hooks bilden die Basis für einen herrschaftskritischen Bildungsbegriff im Kontext österreichischen Ethikunterrichts. Herrschaftskritische Bildung reflektiert herrschende Ungleichverhältnisse, zielt auf das Verlernen ausschließender Einstellungen, Sprechweisen, Handlungen und das Erlernen machtkritischen Wissens ab. Dazu gehört die kritische Reflexion der eigenen Verstrickung in Machtstrukturen, der eigenen Perspektiven und Handlungen. Lernen soll, wie es hooks auch in ihren Universitätskursen pflegte, an erlebten Erfahrungen und Handlungsproblemen ansetzen, um einen Transfer des Lernens in den eigenen Alltag zu ermöglichen, wo das erworbene Wissen erprobt und wieder modifiziert werden kann. Lernen wird so zur Lebensgestaltung in komplexen sozialen Systemen.¹⁹⁶ Spivak lenkt den Blick auf inhärente unauflösbare Widersprüche und lädt ein, den Bildungsbegriff historisch zu analysieren und Rassismus in seiner Verstrickung mit dem Kapitalismus zu verstehen.

In diesem Zusammenhang gilt es, auch die Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts kritisch zu kontextualisieren: Spivak untersuchte an Foucault und Deleuze, wie europäische Denker_innen historische Zusammenhänge, gewaltvolle Hierarchien und eigene Involvierungen ausblenden; Forschungen zeigen, dass die europäische Philosophie (wie alles) vom Ordnungsprinzip Rassismus durchzogen ist, zeigen die eingeschriebenen Rassismen in der Philosophie und die Rolle von *weißen* Philosoph_innen in der Legitimation rassistischer Systeme auf. Christian Delacampagne analysiert aristotelische Texte im Hinblick auf die Unterschei-

¹⁹³ Vgl. Ehlen, Catrin: „Nee, nee, also hier bei uns nicht“. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.157.

¹⁹⁴ So verschreibt sich das Unterrichtsprinzip zu interkultureller Bildung konkret dem Kampf gegen Rassismus. Vgl. Bundesministerium für Bildung: Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017 (BMB-27.903/0024-I/4/2017, 15. November 2017).

¹⁹⁵ Vgl. Committee on the Elimination of Racial Discrimination: General recommendation No. 34 adopted by the Committee. Racial discrimination against people of African descent. United Nations. CERD C/GC/34 2011, S.7.

¹⁹⁶ Vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.15ff.

dung zwischen Griech_innen und Barbar_innen sowie zwischen freien Menschen und ver-
 sklavten Menschen und legt dar, dass Aristoteles mit den Argumentationsstrategien der Natu-
 ralisierung und Kulturalisierung operiert, um den Sklav_innen und Barbar_innen Vernunft
 abzusprechen und über diese Differenzierung die Herrschaft über sie zu legitimieren.¹⁹⁷ Die
 Entstehung des modernen Rassismus ist eng mit der Philosophie der Aufklärung verknüpft:
 Ab dem 18. Jahrhundert erfüllte Rassismus die Funktion, die wirtschaftliche Ausbeutung und
 systematische Vernichtung der kolonialisierten Menschen zu rechtfertigen. Da diese Unter-
 drückung im Konflikt mit den Werten der Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit, die
 die Aufklärung propagierte, stand, entwickelten sich der moderne Rassismus und damit ein-
 hergehend rassistisches Wissen als scheinbar wissenschaftliche Legitimation für die kolonia-
 len Verbrechen. Das Konstrukt der ‚Rasse‘ dient(e) der Entmenschlichung; Kant entwickelte
 eine Hierarchie der ‚Rassen‘ (mit *Weiß*en an der Spitze), denen unterschiedliche intellektuelle
 Fähigkeiten zugewiesen wurden;¹⁹⁸ Hegel erkennt nicht-*weißen* Menschen die Fähigkeit zur
 Selbstentwicklung und Selbsterkenntnis und somit die Möglichkeit zur Menschwerdung ab.¹⁹⁹
 So wurde ein Nebeneinanderbestehen der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und des
 Code Noir, der den entmenschlichenden Umgang mit Schwarzen Menschen regelte, mög-
 lich.²⁰⁰ Europa wurde als Zentrum der Geschichte und Spitze der Entwicklung konstituiert.²⁰¹
 Die Konstruktion der *Anderen* ist seit jeher Teil rassistischer Legitimationen und philosophi-
 sche Denker_innen trugen dazu bei, diesen ein Fundament zu geben. Das Selbstbild der Philo-
 sophie als ein Projekt der reinen Vernunft, das ebenso um 1800 entstand, verhindert die kriti-
 sche Auseinandersetzung mit eingeschriebenen Ausschlüssen und Diskriminierungen.²⁰² Es
 ist zu untersuchen, ob und wie Ethikschulbücher diese Verstrickungen zwischen Philosophie
 und Rassismus kritisch reflektieren. Gleichzeitig sind philosophische Traditionen und Texte,
 wie anhand der poststrukturalistischen Theorien und ihrer Bedeutung für die postkoloniale
 Theoriebildung gezeigt, eine Ressource für die kritische Auseinandersetzung mit Othering,
 Rassismus und dem Zusammenspiel gewaltvoller Diskurse und ökonomischer Bedingungen.
 Dem Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“, dessen Ausgestaltung in den
 Ethikschulbüchern untersucht wird, werden im Lehrplan zum Fach Ethik folgende Schlagwor-
 te zugeordnet: „Integration und Inklusion; Umgang mit Behinderungen, Stereotypen, Fremd-

¹⁹⁷ Vgl. Delacampagne, Christian: Die Geschichte des Rassismus. Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler Verlag 2005, S.19ff.

¹⁹⁸ Vgl. Marmer und Sow *Rassismus, Kolonialität und Bildung* 2015, S.16f.

¹⁹⁹ Vgl. Hund 2007, S.85.

²⁰⁰ Vgl. Marmer und Sow *Rassismus, Kolonialität und Bildung* 2015, S.16f.

²⁰¹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.14f.

²⁰² Vgl. Elberfeld, Rolf: Rasse und Rassismus in der klassischen Deutschen Philosophie. DZ Philosophie 2021, 69(1), S.126ff.

heit, interkulturelle Erfahrungen“²⁰³. Der Begriff *Fremdheit* ist eng mit dem Begriff der *Anderen* verknüpft, dessen rassistische, ausschließende Funktionen im Zentrum dieser Arbeit stehen. Alle Schlagworte müssen aber kritisch kontextualisiert werden: Integration basiert auf der Dichotomie von ‚Wir‘ und den *Anderen*, die sich an die Mehrheitsgesellschaft anpassen sollen. Inklusion kann, so wie Rassismuskritik, ein wesentlicher Bezugspunkt herrschaftskritischen pädagogischen Handelns sein. Gleichzeitig ruft der Begriff wegen seiner weitreichenden Konsequenzen für die Institution Schule Unbehagen hervor, das durch Sicherheiten suchende Pragmatik eingedämmt wird.²⁰⁴ Inklusion bedeutet das Eingehen auf alle Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen und die Teilhabe aller unabhängig von ability, class, gender, geschlechtlicher Identität, sprachlichen Fähigkeiten, Neurodivergenz, Müdigkeit, Bewegungsdrang etc.²⁰⁵ – ein Konzept, das Schule in seinen Grundfesten erschüttern würde. In der Umsetzung scheuen Inklusions-Bestrebungen häufig davor zurück, abzuschrecken und die institutionellen Grenzen anzutasten. Der Fokus auf praxisnahe, schnelle Umsetzung verhindert eine differenzierte, kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ausschlüssen, der Komplexität von Inklusion und den strukturellen Konsequenzen für inklusive Schule.²⁰⁶ Das Ansprechen bestimmter Gruppen – beispielsweise mit Förderprogrammen – bewegt sich in einem Spannungsfeld: Einerseits laufen wir Gefahr, Dichotomien zu reproduzieren und Bedürfnisse bzw. Bedürftigkeit nach hegemonialen Normen zuzuschreiben und abzusprechen. Andererseits sind exklusive Schutzräume, wie für Black, Indigenous, and People of Color (BIPoC), Frauen* oder trans*, inter* und nicht-binäre Menschen (TINs), gelebte politische Praxis; hooks‘ Argumentation zeigt ebenso ihre Bedeutung. Broden löst das Dilemma zwischen einem Fokus auf Differenz und einem Fokus auf Gleichheit dialektisch auf:

[Eine rassismuskritische Praxis schlägt sich] da, wo die Unterschlagung von Differenz zur Stabilisierung von Dominanzkulturen [...] führt, [...] auf die Seite der Verschiedenheit [...], und [verweist] dort, wo die Essentialisierung von Differenz der Erzeugung des/der *Anderen als Anderen* (Hervorhebung im Original) in die Hände spielt, auf Gemeinsamkeiten [...].²⁰⁷

²⁰³ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023. aufgerufen über: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 15.11.2023)

²⁰⁴ Vgl. Shure, Saphira: Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: Fereidooni, Karim und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer 2017, S.644ff.

²⁰⁵ Vgl. Kulke, Dieter: Teilhabe und Inklusion. Aufgerufen über: <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521497/teilhabe-und-inklusion/> (Zugriff am 27.02.2024)

²⁰⁶ Vgl. Shure 2017, S.644ff.

²⁰⁷ Broden 2017, S.829.

Die kritische Bewertung von Gruppenkategorisierungen muss also immer ihre Funktion untersuchen. Welche Funktion hat nun das Schlagwort „Umgang mit Behinderungen“? Während Fremdheit sich im gesellschaftlichen Diskurs meist auf die Merkmale ‚Rasse‘, ‚Kultur‘, ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚muslimisch‘ bezieht, werden hier Menschen mit Be_hinderungen als zu integrierende Gruppe gesetzt, auf ihre Be_hinderungen, mit denen die Mehrheitsgesellschaft umgehen muss, reduziert und (zumindest sprachlich) in die Nähe der *Anderen* gerückt. Insofern müssen die im Schulbuch reproduzierten Ausschlüsse unbedingt intersektional untersucht werden. Diversität kann dabei auch ein Bezugspunkt herrschaftskritischer Bildung sein, wird aber oft Teil von Harmonisierungspolitik, die sich zwar um Anerkennung, aber nicht um enthierarchisierende Gleichstellungspolitik bemüht.²⁰⁸ Das Schlagwort der interkulturellen Erfahrungen verweist darauf, dass sich der Lehrplan auf überholte und heute als problematisch geltende Konzepte der interkulturellen Pädagogik bezieht. Interkulturelle Lernangebote bedienen sich der Schablone der *Anderen*, während das ‚Eigene‘ nicht thematisiert und als Norm verstanden wird. Lernen geschieht so häufig auf Kosten der *Anderen*. Der Erwerb von Interkultureller Kompetenz zielt auf *weiße* Menschen ab mit dem Ziel, Differenzen so zu managen, dass keine offenen Konflikte auftreten und die Machtverhältnisse bestehen bleiben können. Kompetenzen, die von Rassismus betroffene Menschen in der täglichen Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen erwerben, wird keine Bedeutung beigemessen.²⁰⁹ Die Schlagworte, mit denen der Lehrplan den Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ umreißt, sind also durchaus kritisch zu betrachten. Gleichzeitig ist die inhaltliche Vorgabe so dünn, dass Schulbuchverlage viel Gestaltungsfreiheit haben. Es zeigt sich, dass der Ethikunterricht ebenso wie seine Grundlagenwissenschaft, die Philosophie, in herrschende Machtverhältnisse eingebettet ist, die kritisch beleuchtet werden müssen. Selbst herrschaftskritische Bildung hat ihre Grenzen: Herrschaftskritisches Wissen allein verändert die Zustände nicht und kann nur ein Teil politischer Praxis sein. Gesellschaftliche Veränderung kann nicht nur – aber auch – über Schule und Bildung passieren.²¹⁰ Im Folgenden wird das Medium Schulbuch im Kontext von Rassismus und Rassismuskritik analysiert.

²⁰⁸ Vgl. Stark 2017, S.894f.

²⁰⁹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.26.

²¹⁰ Vgl. Elverich, Kalpaka und Reindlmeier 2006, S.11.

2.2.2 Das Schulbuch im Spannungsfeld Rassismus und Rassismuskritik

Schulbücher haben im System Schule eine besondere Rolle: Als „diskursive Nachzügler“²¹¹ folgen Lehrwerke diskursdominantem und damit rassistischem Wissen. Schulbücher tradieren offizielle Narrative über Identität und die geteilte Geschichte eines symbolischen ‚Wir‘.²¹² Als Bestandteil der Wissensproduktion setzen sie die Kolonialität in Macht und Wissen, wie zum Beispiel in Form der dominanten Afrika-Diskurse, fort.²¹³ Die hochselektiven Unterrichtsmaterialien reproduzieren meist eine *weiße* Norm und reflektieren die Vorgänge der Wissensproduktion nicht.²¹⁴ Die Schulbuchproduktion wird von vorgeschalteten Vorgaben in Form von Curricula und Lehrplänen und nachgeschalteten Zulassungssystemen strukturiert; an Schulbüchern lässt sich somit hegemoniales, allgemein anerkanntes Wissen ablesen, denn sie zeigen die dominanten Vorstellungen von Kultur, Europa, Nationalität, Identität. Aufgrund der staatlichen Approbation erscheint das von Schulbüchern transportierte Wissen als autorisiert, objektiv, korrekt und wertneutral. In der Schule übernehmen Schulbücher häufig die Funktion eines heimlichen Curriculums, das Lehrpersonen die Rückversicherung bietet, dass sie lehrplankonformes Wissen vermitteln.²¹⁵ Schulbücher werden von einer großen Gruppe genutzt und erweisen sich darum als relevantes „Instrument politischer Einflussnahme und sozialer Steuerung“²¹⁶, da sie über die Schule hinaus in die Gesellschaft hinein wirken. An ihnen wird sichtbar, welches Wissen und welche Werte politische Akteur_innen als wichtig definieren und welche sozialen Gruppen am Prozess der Aushandlung dieses kulturellen Kapitals (nicht) beteiligt sind: „Schulbücher sind, so ließe sich zugespitzt formulieren, Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens.“²¹⁷ Angesichts der Verstrickung von Schulbüchern in herrschende Machtstrukturen, ihrer Funktion der Tradierung anerkannten hegemonialen Wissens und ihrer Standardisierung durch vorgeschaltete Vorgaben ist fraglich, ob Lehrwerke überhaupt eine zentrale Rolle in einem kritisch-emanzipatorischen Bildungskonzept einnehmen und Räume des rassismuskritischen Verlernens anbieten können. Denn gleichzeitig gibt das Schulbuch Lehrpersonen, Schüler_innen und ihren Angehörigen ohne Aufwand den Zugang zu strukturiertem Wissen und kann über

²¹¹ Kißling, Magdalena: Postkolonialismus und Lehrwerke. Zur kulturpolitischen Funktion von Lehrwerken im Literaturunterricht. Vortrag. 24. Symposium Deutschdidaktik, Universität Wien, 19.9.2022.

<https://sdd2022.univie.ac.at/programm/sektionen/politische-dimensionen-der-deutschdidaktik/>

²¹² Vgl. Nagy, Hajnalka: „Postmigrantische“ Arbeit am Kanon. Am Beispiel von Lessings *Nathan der Weise*. Vortrag. 24. Symposium Deutschdidaktik, Universität Wien, 20.9.2022.

<https://sdd2022.univie.ac.at/programm/panels/literaturdidaktik-der-postmigrantischen-gesellschaft/>

²¹³ Vgl. Marmer und Sow *Rassismus, Kolonialität und Bildung* 2015, S.20.

²¹⁴ Vgl. Autor*innenkollektiv *Rassismuskritischer Leitfaden* 2015, S.7.

²¹⁵ Vgl. Lässig 2010, S.200ff.

²¹⁶ Lässig 2010, S.203.

²¹⁷ Lässig 2010, S.203.

beigelegte Handbücher für Pädagog_innen auch didaktische Innovationen vermitteln,²¹⁸ was für die Verbreitung herrschaftskritischer Bildungskonzepte genutzt werden kann. Trotz der hegemonialen Funktionen, die Schulbücher übernehmen, werden in der Forschung zentrale Forderungen an Schulbücher gestellt, wie, den tradierten Kanon zu aktualisieren und kanonische Texte im Hinblick auf aktuelle Fragestellungen neu zu lesen, damit alle am Prozess der kollektiven und individuellen Selbstverständigung teilhaben können;²¹⁹ den aktuellen Stand der Forschung einzubeziehen und in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft einen Bezug zwischen abstrakten Zusammenhängen und lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler_innen herzustellen²²⁰ oder Schulbücher regelmäßig zu evaluieren und neueste Forschungsergebnisse sowie Betroffene, NGOs und Forscher_innen einzubinden²²¹ – denn als innovativ erweisen sich bereits Open Educational Resources und andere frei zugängliche Bildungsmaterialien, die beispielsweise von NGOs erstellt werden.²²² Dabei ist es wesentlich, dass Bildungsreferent_innen of Color bei Kooperationen mit Verlagen und Institutionen fest angestellt werden.²²³

Die Frage nach herrschaftskritischer Schulbuchgestaltung verweist auf zahlreiche mögliche Stolpersteine und komplexe Herausforderungen. Im Zuge von Überarbeitungsprozessen zeigt sich, dass eine Ersetzung rassistischer Sprache allein Ausschlüsse und Rassismus nicht dekonstruieren kann. Vielmehr geht es darum, die Geschichte von Begrifflichkeiten und die damit zusammenhängenden Machtstrukturen zu kennen, mit dem eigenen Wissen in Verbindung zu setzen und zu hinterfragen.²²⁴ Eine Beteiligung von Rassismus betroffener Expert_innen in der Materialerstellung ist auch deshalb wesentlich, weil *weißen* Autor_innen meist das Wissen um die Rolle von Ländern des Globalen Südens und rassifizierter Menschen

²¹⁸ Vgl. Wiater, Werner: Ethik unterrichten: Einführung in die Fachdidaktik. Stuttgart. Kohlhammer 2011, S.219f.

²¹⁹ Vgl. Nagy 2022.

²²⁰ Vgl. Weiss, Hilde: Vorwort. In: Markom, Christa und Heidi Weinhäupl: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller 2007, S.IX.

²²¹ Vgl. Laja, Modupe: Rassismus in Schulbüchern dekolonialisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik? In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.280.

²²² Vgl. Macgilchrist, Felicitas: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist, geführt von Elina Marmer. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.104.

²²³ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.35.

²²⁴ Vgl. Markom, Christa und Heidi Weinhäupl: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller 2007, S.5.

in geschichtlichen, wirtschaftlichen, literarischen, philosophischen etc. Kontexten fehlt. Deswegen sollten Träger_innen des Wissens dieses Wissen aus der Verbannung holen und über Schulbücher in den Wissenskanon einbringen.²²⁵ Bildungsmaterialien sollen außerdem die unterschiedlichen Positionierungen von Vermittler_innen berücksichtigen und so beispielsweise Reflexionsanstöße für *weiße* Lehrpersonen geben. Außerdem braucht es in Schulbüchern Verweise auf Fortbildungen, Unterstützungsmöglichkeiten und weiterführende Infos sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler_innen. Lehrpersonen sind also gleichermaßen Adressat_innen von Schulbüchern.²²⁶

Schulbuchforschung kann den Produktionsprozess, das Produkt – also das Schulbuch – oder die Wirkung des Schulbuchs untersuchen. Die prozessorientierte Perspektive nimmt die komplexen Produktionsbedingungen in den Blick, in die die Entstehung eines Schulbuchs eingebettet ist, und könnte dabei einen Fokus auf die Verschränkung von Rassismus und Kapitalismus setzen; die wirkungsorientierte Forschung untersucht, welche Effekte Schulbücher auf alle Akteur_innen im Schulkontext haben.²²⁷ Eine Kritische Diskursanalyse als produktorientierte Schulbuchforschung kann zeigen, welches rassistische Wissen in den Schulbüchern eingeschrieben ist und somit auch als gesellschaftlich akzeptabel gilt. Rassistische Reproduktionen im einzelnen Schulbuch führen durch den sich ständig wiederholenden mächtigen Diskurs zur Verfestigung dieses Wissens.²²⁸ Insofern zeigt auch eine kleinteilige, begrenzte Schulbuchanalyse die Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche von Rassismus und verweist auf dessen zermürende Allgegenwärtigkeit. Der aktuelle Forschungsstand in der produktorientierten Schulbuchforschung zeigt, dass der Großteil der untersuchten Schulbücher den Fächern Geschichte und Politische Bildung und Geographie und Wirtschaftskunde zuzuordnen ist.²²⁹ In meiner Recherche fand ich im deutschsprachigen Raum keine einzige Analyse eines Schulbuchs aus dem Fach Ethik oder Philosophie. Gleichzeitig gibt es bereits einige herrschaftskritische Schulbuchanalysen, deren Ergebnisse ich hier kurz darstelle. Dabei muss auch jede Studie kritisch beleuchtet werden, da sich auch kein_e Forscher_in außerhalb des rassistischen Ordnungssystems befindet – die Analysen fallen unterschiedlich kritisch aus, die eigene Verortung wird teilweise nicht reflektiert.

²²⁵ Vgl. Marmer, Sow u.a. 2015, S.125.

²²⁶ Vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.48.

²²⁷ Vgl. Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang 1995 (Schule – Wissenschaft – Politik Band 10), S.22.

²²⁸ Vgl. Jäger 2015, S.45ff.

²²⁹ Vgl. Fuchs, Eckhardt, Kahlert, Joachim u.a. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2010.

Die Studie IMAFREDU untersuchte Darstellungen des afrikanischen Kontinents in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien: Die Ergebnisse zeigen, dass die Afrika-Bilder in deutschen Bildungsmedien koloniale Konstrukte reproduzieren und Afrika als armen, gewaltvollen und unterentwickelten Kontinent darstellen, ohne historische und globale Machtverhältnisse in den Blick zu nehmen. Schwarze Menschen erscheinen in den Lehrwerken größtenteils als Opfer und Außenseiter, was hierarchische Verhältnisse rechtfertigt;²³⁰ somit setzen Lehrwerke die historischen Diskurse, die zur Legitimation der Kolonisierung und Maafa dienten, die Diskurse der Entmenschlichung und Hierarchisierung, fort.²³¹ Die Studie nahm dabei vor allem bildliche Repräsentationen und sprachliche Formationen von Schwarz und weiß in den Blick.²³² Markom und Weinhäupl untersuchten in ihrer Forschungsarbeit „Die Anderen im Schulbuch“ Geschichte-, Biologie- und Geographiebücher im Hinblick auf Othering-Prozesse und thematisierten Rassismus gleichermaßen wie sexistische, homo- und transfeindliche sowie heteronormative Ausschlüsse. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Schulbuchautor_innen zwar versuchen, offene Diskriminierungen zu vermeiden, Rassismus und klischeehafte Rollenbilder abzulehnen und Homosexualität zu repräsentieren; die Analyse der Bild- und Textebene zeigt aber, dass sich die Autor_innen nur oberflächlich mit den diskriminierenden Strukturen befassen und ausschließende Diskurse, wie von der Überlegenheit Europas, weitergeführt werden. Machthierarchien werden ausgeblendet, komplexe Zusammenhänge stark vereinfacht. Es fehlt an der Auseinandersetzung mit den aktuellen wissenschaftlichen Diskursen.²³³ Eine Analyse österreichischer Deutschbücher von Dirim, Binder und Poktisch legt dar, dass Migrationsandere oft in untergeordneten Positionen gezeigt werden; gleichzeitig treten weiße Menschen in den Schulbüchern viel häufiger in überlegenen Positionen auf, womit weiße Schüler_innen ein vielfältigeres Identifikationsangebot haben.²³⁴ Eine Schulbuchstudie des deutschen Bildungsministeriums untersuchte Schulbücher der Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geographie in Bezug auf die Darstellung von Migration. Die Ergebnisse bestätigen Foroutans These von Migration als Metanarrativ, das erhalten muss, um alle aktuellen gesellschaftlichen Konflikte zu erklären: Migration wird in den untersuchten Schulbüchern als Reaktion auf gesellschaftliche Krisen, Konflikte und Katastrophen dargestellt und dabei selbst zum Auslöser von Konflikten und Kontroversen, wenn sie die nationalstaatliche Ordnung der

²³⁰ Vgl. Marmer, Elina und Papa Sow: Einführung. In: dies. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.8.

²³¹ Vgl. Marmer und Sow *Einführung* 2015, S.8.

²³² Vgl. Marmer, Sow u.a. 2015, S.111.

²³³ Vgl. Markom und Weinhäupl 2007, S.1.

²³⁴ Vgl. Dirim, Inci, Binder, Nicole u.a.: Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2016, S.147ff.

„aufnehmenden Länder“ bedroht. Migrant_innen erscheinen als passive Opfer, die auf den helfenden (deutschen) Staat angewiesen sind. Auch in neueren Schulbüchern gibt es kaum Ansätze für eine differenzierte Auseinandersetzung mit Migration sowie kaum Perspektiven auf Diversität als Normalität. Integration erscheint als Aufgabe der Migrationsanderen, strukturelle Privilegierung bleibt unsichtbar. Gewaltvolle Sprache und ihre Auswirkungen werden nicht thematisiert. Aufgabenstellungen sind häufig kontraproduktiv und diskriminierend und regen zu einer paternalistischen Perspektive in der Auseinandersetzung mit Einzelschicksalen von Migrant_innen an. Als positive Seite von Migration wird ökonomisches Wachstum in Zeiten des Arbeitskräftemangels genannt; die Folgen von Migration für die Herkunftsländer, wie Brain drain, werden hingegen kaum behandelt. Migration wird auf die politische Situation in den Herkunftsländern zurückgeführt, ohne dass die politischen Hintergründe, wie die koloniale Vergangenheit, und Ursachen wie Kriege, Armut, politische Verfolgung oder Terror näher erklärt werden. Stattdessen steht der Fluchtweg von Flüchtenden im Fokus. In räumlichen Darstellungen erscheint Migration als Bedrohung der bestehenden nationalstaatlichen Ordnungen und als problematische Grenzüberschreitung.²³⁵

Der Verein global untersuchte Materialien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit rassistisch. In den untersuchten Materialien werden die hegemoniale eurozentrische Geschichtsschreibung ebenso wie herrschende Konzepte von Entwicklung, Kultur und Rassismus fortgesetzt. Die Verstrickungen von Kolonialismus, Kapitalismus und Moderne werden nicht thematisiert. Die Zweiteilung der Welt in zu rettende Menschen, die „entwickelt“ werden müssen, und Helfer_innen und Weltretter_innen bleibt aufrecht. Postkoloniale Kritik wird höchstens in sehr entschärfte Form thematisiert. Othering und gesellschaftliche Ausschlüsse werden fortgesetzt, es geschieht Lernen auf Kosten der *Anderen*. Die historisch gewachsenen Machtstrukturen werden nicht hinterfragt.²³⁶ Der Kolonialismus wird nicht als konstitutiv für die Entwicklung Europas verstanden – stattdessen geschieht eine implizite Abwägung zwischen positiven und negativen Aspekten des Kolonialismus aus europäischer Perspektive, wobei sich der Ausbau von Infrastruktur zum besseren Transport von Ressourcen und Entmenslichung, Versklavung, Mord, Vertreibung und Ausbeutung gegenüberstehen.²³⁷

Im Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit dominieren die beiden Konzepte des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die die Autor_innen Danielzik, Kiesel und Bendix kritisch analysieren. Das Selbstverständnis beider Bildungskon-

²³⁵ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin 2015, S.41ff.

²³⁶ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.4.

²³⁷ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.52.

zepte bezieht sich „auf die Idee eines Weltbürger_innentums, durch welches die Bildungsempfänger_innen Bewusstsein für globale und komplexe Zusammenhänge und Probleme und zur Übernahme von Verantwortung gebracht werden sollen“²³⁸. Dahinter steht das Motiv entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, die öffentliche Unterstützung von Entwicklungshilfe von Regierungen, NGOs oder internationalen Institutionen abzusichern. Mit diesen Bildungskonzepten geht ein Wandel einher von einer Orientierung an Themen hin zu einer Orientierung an Kompetenzen, die vermittelt werden sollen und an dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet sind – allen voran das Erkennen, Bewerten und Handeln. Als universelles Leitbild der nachhaltigen Entwicklung werden die Ziele „soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit“²³⁹ gesetzt. So entsteht ein Widerspruch zwischen dem Umstand, dass sich diese Bildungskonzepte auf den Minimalkonsens des Beutelsbacher Konsens für politische Bildung²⁴⁰ beziehen und Selbstkritik als Kompetenz anführen, und dem, dass der Rahmen der Kritik sehr eng gesteckt wird, wenn hegemoniale Konzepte nachhaltiger Entwicklung als Konsens vorausgesetzt werden. Die Autor_innen kritisieren auch, dass das Toleranzgebot in repressive Toleranz kippen kann, wenn es dazu dient, Machtverhältnisse auszublenden und Privilegien aufrechtzuerhalten. Es fehlt das Bewusstsein, dass in globalen Verflechtungen nicht alle auf die gleiche Weise verbunden sind und das Gleiche anstreben (wie nachhaltige Entwicklung), sondern dass Globalisierung asymmetrisch verläuft, dass es ungleiche Machtbeziehungen und eine herrschende Erzählung zu Entwicklung aus dem Globalen Norden gibt. Wenige große Akteur_innen dominieren den Diskurs rund um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Diskussionen widmen sich strategischen Fragen wie der Verankerung von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Lehrplänen, die inhaltliche Ausrichtung und Zielsetzungen werden hingegen nicht infrage gestellt.²⁴¹

Dass Entwicklung als geradliniger und einheitlicher Prozess gefasst wird, zeigt sich anhand von Begriffen wie ‚Entwicklungsländer‘ oder ‚Schwellenländer‘, die in den analysierten Bildungsmaterialien verwendet werden und einen Mangel an Entwicklung, orientiert an der

²³⁸ Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.8.

²³⁹ Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.9.

²⁴⁰ Vgl. Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried und Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1977, S.179f.

Der Beutelsbacher Konsens konstatiert das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Anpassung an die Interessenlage der Schüler_innen. Rassismuskritischer Unterricht ist also gefordert, schonungslos gegenüber den Umständen, aber nicht gegenüber den Schüler_innen zu sein, hoffnungsvolle Perspektiven aufzuzeigen, gesellschaftliche Kontroversen aus verschiedenen Blickwinkeln darzustellen, nicht zu indoktrinieren und die Schüler_innen zu befähigen, in Auseinandersetzung mit Themen, die sie selbst betreffen, eine Haltung zu entwickeln.

²⁴¹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.8ff.

Norm des Globalen Nordens, implizieren. Besonders der Zugang zu Bildung wird zum Merkmal für gelingende Entwicklung, wobei außerschulische Bildung nicht anerkannt wird. Damit werden die Erkenntnistheorien, Wissensbestände und Formen der Wissensvermittlung des Globalen Südens abermals aberkannt. Entwicklung wird gleichgesetzt mit kapitalistischem Wirtschaftswachstum und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, wobei die kapitalistische Wachstumslogik als alternativlos verstanden wird. Entwicklungshilfe wird als karitatives Projekt dargestellt, die Kehrseite, die Entwicklungszusammenarbeit als gewaltvolle Praxis hat(te), die die Gesellschaften des Globalen Südens formt(e) und an den Normen des Globalen Nordens anpasst(e), wird ausgeblendet. Wird dann das Bevölkerungswachstum im Globalen Süden für die Klimakatastrophe oder die Ressourcenverknappung verantwortlich gemacht, werden die realen Konsumgewohnheiten des Globalen Nordens ausgeblendet – nicht Verteilungsungerechtigkeit, sondern die Überbevölkerung der *Anderen* wird als Problem dargestellt. Wird afrikanischen Gesellschaften die Verantwortung für korrupte Regierungseliten, Aids-Epidemien oder Kriege zugeschrieben, verkennt das den strukturgebenden Charakter des Kolonialismus. Entwicklungspolitik als Herrschaftstechnik, die politische und wirtschaftliche Interessen des Globalen Nordens durchsetzt, wird als Humanismus inszeniert und entledigt sich gleichzeitig der Kolonialgeschichte.²⁴² Die weltbürgerliche Verantwortung, die Lernende erwerben sollen, umfasst die Aneignung von Wissen über den Globalen Süden und das Recht und die Pflicht, sich zu engagieren:

Aktivität, Subjektstatus, Reisefreude und Abenteuerlust, für sich und auch für ‚Andere‘ sprechen zu können, sowie philanthropisch zu denken und zu handeln sind dabei zentrale Eigenschaften von Weltbürger_innen.²⁴³

Als Zielgruppe dieses Weltbürger_innentums werden aber nur *weiße* akademische Weltretter_innen adressiert.²⁴⁴ In Bezug auf die Darstellung von Geschlechterverhältnissen zeigen die Autor_innen, dass Männer aus dem Globalen Süden kaum vorkommen. Die Darstellung von Frauen aus dem Globalen Süden geschieht in Form dreier dominanter Erzählweisen: über Frauen, die von Männern unterdrückt werden, über Frauen, die allein mit großer Verantwortung für die Familie zurückgelassen werden und über Frauen als Hoffnungsträgerinnen, die schwer für den Fortschritt ihres Landes arbeiten. Sie sind es, die ins kapitalistische Entwicklungsnarrativ passen und deshalb vom Globalen Norden unterstützt werden sollen. Bei diesen Darstellungen geht unter, dass die Privilegierung der Männer durch die Kolonisator_innen verfestigt wurde. Die Geschlechtergerechtigkeit wird als im Globalen Süden noch nicht so

²⁴² Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.20ff.

²⁴³ Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.38.

²⁴⁴ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.38.

fortgeschritten dargestellt, weswegen die Frauen paternalistisch empowert werden müssen. Hier zeigt sich die von Spivak herausgearbeitete Strategie – *weiße Männer retten Schwarze Frauen vor Schwarzen Männern* –, die Herrschaft rechtfertigen und den Globalen Norden weiter vom Globalen Süden abgrenzen soll.²⁴⁵

In einem Großteil des entwicklungspolitischen Bildungsmaterials werden hegemoniale Konzepte reproduziert. Es gibt kaum Raum für die Dekonstruktion dominanter Geschichts- und Entwicklungsnarrative, die Lernenden bekommen keine Angebote, sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewegen und die herrschenden Machtverhältnisse zu hinterfragen; eine Auseinandersetzung, die über Bezüge zu aktuellen Diskussionen in der kritischen Forschung, zu aktivistischen Kontexten oder zu aktuellen politischen Kämpfen, die wenig gesellschaftliche Aufmerksamkeit bekommen, angestoßen werden könnte. Die untersuchten Materialien reproduzieren Ausschlüsse auf verschiedenen Ebenen: Es findet ungebrochen Othering statt, der Globale Süden wird als von Traditionen geprägter, hilfsbedürftiger, nicht nachhaltig lebender, kranker und ungebildeter Gegenpol, kulturell wie ökonomisch, zum Globalen Norden dargestellt;²⁴⁶ es werden in methodischer Hinsicht nicht alle potenziellen Teilnehmer_innen mit ihren unterschiedlichen gesellschaftlichen Verortungen angesprochen, oft geschieht das Lernen *weißer* Menschen auf Kosten *Anderer* und die Rechte der *Anderen*, wie das Recht, in Europa zu leben und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, werden in Frage gestellt. Somit trägt entwicklungspolitische Bildungsarbeit aktuell zur Stabilisierung der herrschenden Ungleichverhältnisse bei.²⁴⁷ In den untersuchten Bildungsmaterialien wird Kapitalismus weder als Wirtschaftsform noch als Ideologie, die alle gesellschaftlichen Bereiche beeinflusst, thematisiert; damit bleiben die Konsequenzen der erzwungenen Durchsetzung des Kapitalismus, als Maßstab gesellschaftlicher Entwicklung und Imperativ, Menschen zu Produktivkräften zu formen, für die kolonialisierten Länder unsichtbar. Neben der Hierarchisierung von Gesellschaften bleibt auch die Hierarchisierung zwischen Mensch und Natur unangetastet.²⁴⁸ Menschen des Globalen Südens haben in den untersuchten Materialien kaum die Möglichkeit, für sich selbst zu sprechen, ihre eigenen Geschichten zu erzählen und mitzubestimmen, wie sie dargestellt werden. Stattdessen sprechen Herausgeber_innen, die durchführenden Referent_innen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, die sich der Bildungsmaterialien bedienen, und – methodisch angeregt – auch Teilnehmende entwicklungspolitischer Bildungsinitiativen für sie. Das erhält auch die koloniale Strategie des für-*Andere*-Sprechens

²⁴⁵ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.39f.

²⁴⁶ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.38.

²⁴⁷ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.48f.

²⁴⁸ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.22.

aufrecht.²⁴⁹ Zukünftige Freiwillige sollen in konkreten Übungen darauf vorbereitet werden, in Bezug auf ihre ‚westlichen‘ Werte Abstriche zu machen, wodurch das Bild der moralischen Überlegenheit des Globalen Nordens reproduziert wird. Letztlich sagen diese Aufgabenstellungen mehr über die Ersteller_innen des Bildungsmaterials aus als über den Globalen Süden selbst.²⁵⁰

Dieser knappe Überblick über den Forschungsstand in der rassismuskritischen, produktorientierten Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum zeigt, dass Bildungsmaterialien aktuell die herrschenden Ungleichverhältnisse reproduzieren. Die Relevanz der vorliegenden Forschungsarbeit ergibt sich somit aus einer erstmaligen rassismuskritischen Teilanalyse der neu erschienenen Ethikschulbücher und dem Ausloten des Potentials von Ethikschulbüchern für emanzipatorische rassismuskritische Bildung. Es ist zu ergründen, wie sich trotz der rassistischen Strukturen, in denen Schule verstrickt ist, in dieser Institution subversive Räume des Verlernens öffnen können. Im Spiel von Macht und Widerstand, zwischen Reproduktion und Dekonstruktion von Rassismus, hat Ethikunterricht die Möglichkeit, den Freiraum zu geben, in dem ohne Notendruck für Schüler_innen und mit weniger Autoritätsdruck der Lehrpersonen offener diskutiert, in dem Konflikte ausgetragen werden und *weißes* Wissen thematisiert und verlernt wird,²⁵¹ und die herrschenden Machtverhältnisse untersucht werden.

2.3 Perspektiven eines rassismuskritischen Ethikunterrichts

Schon Kinder sind mit den binären, homogenisierten Kategorisierungen vertraut, lernen, dass *weiß* die privilegierte, unbenannte Norm ist, kennen rassistisches Wissen und die damit einhergehende Machtdifferenz.²⁵² Der Ethikunterricht bietet einen Rahmen für die Entwicklung der moralischen Identität und für die Auseinandersetzungen mit damit verbundenen Herausforderungen. In der Ethikdidaktik finden sich kaum herrschaftskritische Bezugspunkte; Konzepte einer transkulturellen oder postmigrantischen Ethikdidaktik gibt es nicht. Insofern ist auch fraglich, was in der Ethikdidaktik als anerkanntes Wissen gilt oder welche Subjektvorstellungen dominieren. Ich befrage exemplarisch zwei fachdidaktische Konzepte auf mögliche herrschaftsstabilisierende Ausschlüsse.

Martens formuliert in seiner „Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts“ einige Argumente für das Philosophieren in der Schule; dabei bezeichnet er die Philosophie als „Bestandteil unseres europäischen kulturellen Erbes“²⁵³, als Kulturtechnik, die „vor allem in unserer

²⁴⁹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.54.

²⁵⁰ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.39.

²⁵¹ Vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.21.

²⁵² Vgl. Stark 2017, S.899ff.

²⁵³ Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert³ 2007, S.30.

spezifisch griechisch-europäischen Kultur entstanden“²⁵⁴ ist – Philosophie, „*genetisch*“²⁵⁵ (Hervorhebung im Original) angelegt. Sowohl diese Perspektive auf Philosophie als auch ihre Beschreibung als Bestandteil der „(westlichen) Moderne“²⁵⁶ macht philosophische Traditionen auf allen *anderen* Kontinenten unsichtbar und verankert das Philosophieren als Fähigkeit in einem kulturalistisch untermauerten ‚Wir‘. Das Philosophieren, das Martens auch „*ferner – anthropologisch* (Hervorhebung im Original) – als allgemeines Merkmal unserer menschlichen Natur“²⁵⁷ – fasst sowie als Teil eines sinnvollen, erfüllten Lebens, als eine Fähigkeit, die ausgebildet werden muss und zu Kritikfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung im Kontext demokratischer Bildung führen soll,²⁵⁸ ist zwar mit den Zugängen herrschaftskritischer Bildung vereinbar; gleichzeitig gibt es die Gefahr, dass eine bestimmte Form des Philosophierens, verbunden mit einer bestimmten Sprache und einer bestimmten Perspektive auf die Welt, als Norm gesetzt wird. Martens selbst kreiert hier einen Widerspruch zwischen dem Philosophieren als anthropologischer Konstante und der reduzierenden Perspektive auf eine ‚genetisch‘ vererbte Kulturtechnik – die ‚Einen‘ philosophieren also immer noch besser als die *Anderen*.

Kriesel und Roew stellen diskursiv eine Verbindung zwischen weltanschaulichem Pluralismus und der Tatsache, dass in Großstädten „bis zu 40% der Schüler einen Migrationshintergrund“²⁵⁹ haben, her. Das Zusammenleben in pluralen Gesellschaften wird aber durch die „absoluten Wahrheitsansprüche in Religionen und Ideologien [, mit denen] [...] in der Regel ein dogmatischer Fundamentalismus verbunden“²⁶⁰ ist, erschwert. Denn Gläubige begegneten *Andersgläubigen* feindselig, was auf den fünf Stufen der Feindseligkeit bis zu Attentaten und Kriegen führen könne.²⁶¹ Dieser kurze Abschnitt zu Pluralismus zeigt abermals die Rolle von Migration als Metanarrativ. Religion dient als Erklärung für (gewaltsame) Konflikte; Gläubigkeit und Fundamentalismus werden nicht klar getrennt. Durch die diskursive Verknüpfung mit den Migrationsanderen wird Fundamentalismus mit islamistischem Terrorismus assoziiert; Formen des christlichen Fundamentalismus kommen ebenso wenig in den Blick wie strukturelle Diskriminierungen aufgrund von antimuslimischem Rassismus.²⁶² Diese Spielart des Rassismus vermittelt das Bild von Muslim_innen als homogene, rückständige, patriarcha-

²⁵⁴ Martens 2007, S.30.

²⁵⁵ Martens 2007, S.30.

²⁵⁶ Martens 2007, S.31.

²⁵⁷ Martens 2007, S.30.

²⁵⁸ Vgl. Martens 2007, S.30f.

²⁵⁹ Kriesel, Peter und Rolf Roew: Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017, S.186.

²⁶⁰ Kriesel und Roew 2017, S.186.

²⁶¹ Vgl. Kriesel und Roew 2017, S.186.

²⁶² Vgl. Rommelspacher 2009, S.28.

le, konservativ-religiöse bis fundamentalistische Gruppe, die in der Entwicklung zu aufgeklärten, rationalen Subjekten unter *weißen* Europäer_innen stehen. Die ideengeschichtliche Überlegenheit der europäischen Aufklärung schwingt bei Kriesel und Roew mit: Der Religiosität wird die Religionsfreiheit gegenübergestellt, die sich an der „Aufklärung und wissenschaftlicher Rationalität [...] sowie ein[em] Menschenbild, das vom Humanismus der Gleichheit und Gleichberechtigung aller Menschen geprägt ist“²⁶³ orientiert. Die gewaltvollen Schattenseiten der Philosophie der Aufklärung werden nicht thematisiert.

Fachdidaktische Konzepte sind also einerseits von Rassismen durchzogen und bieten andererseits Anknüpfungspunkte für herrschaftskritische Bildung. So steht der Ethik- und Philosophieunterricht quer zu den Regeln der Institution Schule und ihrem Imperativ der Verwertbarkeit, wenn er sich zum Ziel setzt, das selbstständige kritische Denken zu schulen. Konflikte entstehen, weil Lehrpläne lehr- und lernbares Wissen und Können fordern, im Stundenplansetting unverkürztes Philosophieren erschwert wird, Lernerfolge überprüft werden müssen²⁶⁴ – Hürden, die auch bell hooks ihren Unterricht betreffend schildert. Einem weiten Politikbegriff folgend, der die Zustände in der Welt als von Macht und Interessen bestimmt und darum als veränderlich versteht, fasse ich Ethikunterricht als wesentlichen Aspekt politischer Bildung und nicht als bloße Lebenshilfe; die Ethikdidaktik dient als Reflexionsinstanz der Ebene des Politischen im Unterricht, rassismuskritische Ethikdidaktik nimmt besonders die Reproduktion von Rassismus in den Blick und hat sein Verlernen und seine Dekonstruktion zum Ziel.²⁶⁵ Im folgenden Abschnitt versuche ich, Dimensionen der Ziele, Inhalte und Methoden eines rassismuskritischen Ethikunterrichts sowie die spezifischen Anforderungen an Lehrpersonen im rassismuskritischen Ethikunterricht zu formulieren. Zusammenfassende Forderungen blicken auf herrschaftskritische Bildung im Ethikunterricht voraus und orientieren sich dabei nicht pragmatisch an einem Status Quo, sondern – siehe Spivak – am Ende aller Ausbeutung am Horizont²⁶⁶.

2.3.1 Ziele eines rassismuskritischen Ethikunterrichts

Die Formulierung von Zielen eines emanzipatorischen, rassismuskritischen Ethikunterrichts bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Vorgaben des Lehrplans, Fragen der Überprüfbarkeit und herrschaftskritischen Zugängen. Der alleinige Fokus auf erworbene Fähigkei-

²⁶³ Kriesel und Roew 2017, S.186.

²⁶⁴ Vgl. Martens 2007, S.34f.

²⁶⁵ Vgl. Wintersteiner, Werner: „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“ – Literatur. Bildung. Politik. Vortrag. 24. Symposium Deutschdidaktik, Universität Wien, 20.9.2022.

<https://sdd2022.univie.ac.at/programm/plenarvortraege/widerstand-mit-vielleicht-veralteten-mitteln-literatur-bildung-politik/>

²⁶⁶ vgl. Spivak 2008b, S.133.

ten und Fertigkeiten seitens der Schüler_innen verkennt die strukturelle Verantwortung der Institution Schule; gleichzeitig müssen Lehrpersonen Schüler_innen begründet beurteilen. Rassismuskritische Zugänge legen nahe, dass für rassistisch diskriminierte und relativ privilegierte Schüler_innen je spezifische Ziele gesetzt werden sollen. Die Bildungs- und Lehraufgabe aus dem Lehrplan Ethik versteht den Ethikunterricht als Orientierungshilfe und Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung und versteht die Menschenrechte als Grundlage des Ethikunterrichts. Die im Lehrplan formulierten Ziele legen ihren Fokus auf begründetes Argumentieren und Reflektieren über Fragen der Ethik und Moral sowie über Fragen der gelingenden Lebensgestaltung und Grundfragen der Existenz; auf die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und das Prüfen eigener Haltungen, um Schüler_innen darin zu fördern, selbstreflektiert und autonom zu urteilen und zu handeln und Verantwortung für das eigene Leben sowie ein friedliches Zusammenleben zu übernehmen.²⁶⁷ Eine explizit politische, herrschaftskritische Ausrichtung des Ethikunterrichts ist im aktuellen Lehrplan nicht angelegt; gleichzeitig sind die Auseinandersetzung mit „unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern“²⁶⁸ und das Ziel, eine Haltung der Toleranz und Offenheit zu fördern, anschlussfähig für eine Spezifizierung und Radikalisierung im Rahmen des rassismuskritischen Ethikunterrichts hin zu einer Dekonstruktion von Rassismus und der europäischen *weißen* Philosophie, hin zu einer Haltung der Solidarität. Von Rassismus betroffenen Schüler_innen soll in herrschaftskritischen Bildungskontexten ermöglicht werden, aus erlernter Hilflosigkeit und dem Gefühl von Fremdbestimmtheit und Machtlosigkeit herauszutreten in Richtung Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Es soll den Raum geben, Diskriminierungserfahrungen zu teilen, sich darüber auszutauschen und einander so zu stärken. Dazu gehört auch die Kontextualisierung der eigenen Diskriminierungserfahrungen, sodass beispielsweise das Scheitern an den Grenzen sozialer Mobilität nicht als eigenes Versagen gefasst wird. Yiğit und Can bezeichnen diese Prozesse als Empowerment; Oft wird Empowerment als Schlagwort paternalistisch instrumentalisiert, sodass die institutionellen Strukturen unangetastet und die *Anderen* in ihrem benachteiligten Status verbleiben,²⁶⁹ aber Empowerment will Verteilungsgerechtigkeit herstellen und demokratische Partizipation stärken und ist darum Teil eines konflikthaften Prozesses der Umverteilung poli-

²⁶⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023.

²⁶⁸ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023. aufgerufen über: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 28.12.2023)

²⁶⁹ Vgl. Rosenstreich, Gabriele: Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.198.

tischer Macht. Yiğit und Can fordern dafür geschützte Räume für von Rassismus betroffene Menschen. Solche geschützten Räume passen zur Forderung bell hooks‘ nach Räumen Schwarzer Selbstentfaltung; diese Räume sollen politisierend wirken und Räume der gelebten Anerkennung, Gleichwertigkeit, Solidarität und Partizipation sein und so eine gesunde Subjektwerdung von BIPOCs ermöglichen. Aus diesen geschützteren Räumen heraus kann dann Selbstorganisation und Vernetzung in institutionalisierten Kontexten und politische Arbeit passieren. Die Unzugänglichkeit dieser Räume für *weiße* Personen dient nicht der Abkapselung, sondern schützt Einzelne und ermöglicht diese befreienden Prozesse. In solchen Räumen muss die Reproduktion von Diskriminierung unbedingt aktiv vermieden und reflektiert werden. Zwischen Betroffenen verschiedener Diskriminierungen sollen Solidarität und gegenseitiges Verständnis angestrebt werden.²⁷⁰ Jede marginalisierte Gruppe bestimmt die Ziele des Empowerment-Prozesses sowie Selbstverständnis, Forderungen, Strategien und Visionen selbst und weitet so zunehmend Handlungsspielräume und Zugänge zu Ressourcen aus, um längerfristig die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu verändern.²⁷¹ Ob und wie ein solcher BIPOC-Schutzraum im Kontext Schule umsetzbar ist, ist eine methodische Frage.

Gleichzeitig versteht hooks Bildung als Praxis zur Freiheit als gemeinsamen, befreienden Prozess aller und herrschaftskritische Bildung richtet sich auch an alle Schüler_innen, da gesellschaftliche Hierarchisierungen einander bedingen. *Weiß*e Schüler_innen sollen im Sinne der Critical *Whiteness* dazu angeleitet werden, sich kritisch mit der *weißen*, relativ privilegierten Position auseinanderzusetzen, rassistische Denk-, Sprech- und Handlungsmuster zu hinterfragen sowie gesellschaftliche Machtverhältnisse und strukturelle Veränderungsmöglichkeiten zu erkennen; dabei reicht es nicht, diskriminierten Menschen Empathie statt gleichberechtigter Anerkennung anzubieten und die eigene Teilhabe an Diskriminierungen auszublenden, denn es braucht eine demokratische Umverteilung von Ressourcen und Macht. Dementsprechend soll Powersharing, so Rosenstreich, mit Empowerment einhergehen. Powersharing bedeutet ebendiese Umverteilung von Macht und Ressourcen auf struktureller Ebene in Form von der Bereitstellung von Kompetenzen und Ressourcen – wie Geld, Räumlichkeiten, Unterstützung bei Antragsstellungen, Stellenpolitik, die Einbindung in die Erarbeitung von Leitlinien, Arbeitsstrukturen, Inhalten und Angeboten – aus einer relativ privilegierten Position heraus. Powersharing setzt aktives Zuhören vonseiten der privilegierten Mehrheit sowie eine Bewusstwerdung über die eigenen Privilegien und Ressourcen, sodass diese gezielt eingesetzt

²⁷⁰ Vgl. Yiğit, Nuran und Halil Can: Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.170ff.

²⁷¹ Vgl. Rosenstreich 2006, S.195ff.

und geteilt werden können, voraus. Herausfordernd aus der privilegierten Perspektive kann sein, die Entscheidungen, Bedürfnisse und Interessen marginalisierter Menschen zu akzeptieren, wenn diese nicht ‚richtig‘ erscheinen. Dazu gehört auch, keine Dankbarkeit einzufordern, sondern die Wut von marginalisierten Menschen zu verstehen.²⁷²

In diesem Spannungsfeld formuliere ich folgende Ziele für den rassismuskritischen Ethikunterricht – eine nicht vollständige, lebendige Liste:

- Schüler_innen erkennen die strukturelle Privilegierung von *Weißsein* und die strukturelle Diskriminierung der *Anderen*.
- Schüler_innen verstehen die Zusammenhänge zwischen ökonomischen und diskursiven Machtstrukturen und Zugehörigkeitsordnungen.
- Schüler_innen können rassistische (Bild-)Sprache erkennen und kritisch analysieren.
- Schüler_innen begreifen Rassismus als wandelbare Ideologie und setzen sich mit aktuellen Formen, wie dem antimuslimischen Rassismus, auseinander.
- Schüler_innen erkennen die Funktionen von Rassismus und Othering in gesellschaftlichen Machtverhältnissen und besonders ihre materielle Dimension.
- Schüler_innen reflektieren eigene Diskriminierungs-/Privilegierungserfahrungen sowie eigene Denkmuster, Motivationen, Widersprüche, Widerstände, Emotionen, schmerzvolle Erfahrungen im Prozess des Verlernens.
- Schüler_innen verstehen Rassismus als eine Diskriminierungskategorie neben anderen und reflektieren Ausschlüsse und Privilegierungen intersektional.
- Schüler_innen erkennen die Funktion von Migration als Metanarrativ.
- Schüler_innen erarbeiten Widerstandsstrategien bei gleichzeitigem Gewährsein der eigenen Grenzen und Ressourcen.
- Schüler_innen üben rassismuskritische Denk-, Sprech- und Handlungsweisen.
- Schüler_innen erleben rassismuskritisches Handeln als befreiend.
- Schüler_innen kennen zentrale postkoloniale Denker_innen und ihre Beiträge zur Dekolonisierung.
- Schüler_innen reflektieren Ausschlüsse im philosophischen Kanon und die Positionen und Haltungen westlicher Intellektueller.
- Schüler_innen eignen sich herrschaftskritisches Wissen an und ordnen es in ihr Weltwissen ein.
- Schüler_innen erkennen die Relevanz der Dekolonisierung aller schulischen Inhalte.

²⁷² Vgl. Rosenstreich 2006, S.199ff.

- Schüler_innen erkennen die Wichtigkeit gesellschaftlicher Allianzen, die sich nicht auf geteilte Herkunft, sondern auf geteilte Erfahrungen und Solidarität beziehen, für einen gemeinsamen Kampf gegen herrschende Machtstrukturen.²⁷³
- Schüler_innen verstehen Solidarität im Sinne von gegenseitiger Stärkung, Achtsamkeit, Mitgefühl, Respekt, Offenheit und Verständnis als wichtigen Baustein gegen Rassismus.²⁷⁴
- Schüler_innen erkennen die Wichtigkeit dessen, sich für die Subalternen unabhängig von eigenen Interessen einzusetzen, auch wenn diese geografisch weit entfernt und/oder nicht hörbar sind.
- Von Rassismus betroffene Schüler_innen haben Zugang zu Schutzräumen.
- Schüler_innen verstehen die Funktion von Schutzräumen und erkennen diese als Aspekt von Demokratie an.
- Schüler_innen verstehen die Bedeutung von Selbstbenennungen, Subkulturen und selbstbestimmten Agenden von diskriminierten Gruppen.
- Schüler_innen können mit Diskriminierungen und Hierarchien in Gruppen kritisch umgehen.
- Schüler_innen können Widersprüchlichkeiten, mehrdeutige Situationen und unterschiedliche Erwartungen, die an Personen gerichtet werden, aushalten und verhandeln (Ambiguitätstoleranz).²⁷⁵
- Schüler_innen verstehen die Funktionen von strategischem Essentialismus in historischen Kontexten und reflektieren ausschließende Essentialisierungen, kapitalistische Vereinnahmungen sowie das Metanarrativ ‚political correctness‘ und seine diskursiven Funktionen.
- Schüler_innen nehmen Konflikte und Verunsicherungen als Chance für das Erforschen neuer Wege wahr.²⁷⁶
- Schüler_innen können zuhören.
- Schüler_innen übernehmen Verantwortung für die gemeinsame Gestaltung eines inklusiven und transformativen Lernraums.
- Schüler_innen üben konstruktiv Kritik mit dem Ziel eines partizipativen Austauschs auf Augenhöhe.
- Schüler_innen reflektieren die (Re-)Produktion von Rassismus im Schulkontext.

²⁷³ Vgl. Foroutan 2021, S.199f.

²⁷⁴ Vgl. Yiğit und Can 2006, S.175f.

²⁷⁵ Vgl. Foroutan 2021, S.120.

²⁷⁶ Vgl. Pech 2006, S.87.

- Schüler_innen kreieren eine Community und gehen in verantwortliche Beziehungen miteinander.
- Schüler_innen unterlaufen den Habitus des Gehorsams und denken selbstständig.
- Schüler_innen setzen sich das Ende aller Ausbeutung zum Ziel.

Ein in diese Zielsetzungen eingeschriebener, unauflösbarer Widerspruch betrifft die Frage nach dem Erfahren von Selbstwirksamkeit. Von einigen Seiten²⁷⁷ wird gefordert, dass Kinder und Jugendliche sich in der Auseinandersetzung mit Rassismus als handelnde Subjekte, die etwas verändern, erleben können sollen. Danielzik, Kiesel und Bendix widersprechen aber genau diesem Zugang, da die Gefahr besteht, dass für *weiße* Schüler_innen Rassismus zur Spielwiese der eigenen Profilierung wird – ihre ‚Handlungsfähigkeit‘ ändert letzten Endes nichts an den ungerechten Zuständen. Die formulierten Ziele verweisen nicht zuvorderst auf überprüfbare Fähigkeiten der Schüler_innen, sondern auf strukturelle Rahmenbedingungen, die Schule bereitstellen muss – wie Schutzräume für BIPOCs – und auf die vielschichtigen Anforderungen an rassismuskritischen Ethikunterricht.

2.3.2 Rassismuskritisch-moralische Kompetenz?

Welche Dimensionen würde ein Modell rassismuskritisch-moralischer Kompetenz umfassen? Ist es in einem leistungsorientierten Bildungsdiskurs überhaupt zielführend, sich aus der Position herrschaftskritischer Bildung der Forderung nach Kompetenzorientierung zu unterwerfen? Wird damit nicht wieder der Blick auf die *weißen* Schüler_innen gelenkt, die kompetent mit Rassismus, der sie privilegiert, umgehen sollen?

In Bezug auf den Lehrplan Ethik und die darin beschriebenen fünf Kompetenzbereiche²⁷⁸ fällt auf, dass dabei nicht – anders als im Abschnitt zur Bildungs- und Lehraufgabe – auf eine gute Lebensführung oder moralisches Handeln eingegangen wird. Auch ein übergeordnetes Ziel, wie es beispielsweise Kiesel und Roew setzen, wenn sie von den Kompetenzdimensionen sittlichen Urteilens und Handelns schreiben,²⁷⁹ wird nicht formuliert. Somit bietet das Kompetenzmodell des Lehrplans Ethik eine Grundlage für die Beurteilung und Bewertung der Schüler_innenleistungen in Bezug auf die Wahrnehmung und Beschreibung von Problemlagen sowie der eigenen Position, die sprachlich sensible Darstellung von Gedankengängen, das Erschließen fachspezifischer Terminologie und Texte, die Verknüpfung und Reflexion von Wissen und Erfahrungen aus verschiedenen Bereichen, das kritische Prüfen von Argumenten, das Darstellen ethischer Grundkonzepte, das gewaltfreie Kommunizieren in Konfliktsituatio-

²⁷⁷ Vgl. Stark 2017, S.902ff, Vgl. Autor*innnekollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.16.

²⁷⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023.

²⁷⁹ Vgl. Kiesel und Roew 2017, S.116.

nen, das Entwickeln von Handlungsentwürfen zu ethischen Problemen und die Verknüpfung des Erlernten mit eigenen Lebensentwürfen.²⁸⁰ Diesem Modell ist inhärent, dass die Einstellungen, Motivationen und Haltungen der Schüler_innen nicht überprüft werden, während verschiedene Dimensionen gelingender Auseinandersetzung und Reflexion abgebildet werden. Das gilt in jedem Fall auch für rassismuskritisch-moralische Kompetenz: Lehrpersonen dürfen niemals die Haltungen der Schüler_innen zu Rassismus beurteilen, lediglich den Komplexitätsgrad und die Qualität der Auseinandersetzung. Im selben Moment ist das Kompetenzmodell des Lehrplans Ethik auch so offen formuliert, dass die darin enthaltenen Kompetenzbereiche für ein Modell einer rassismuskritisch-moralischen Kompetenz anschlussfähig sind. Gleichzeitig finden spezifische Kompetenzdimensionen für von Rassismus betroffene und *weiße* Schüler_innen keinen Platz in diesem Modell. Insgesamt ergibt sich eine Kluft zwischen den vielschichtigeren Zielformulierungen, die sich gegen Überprüfbarkeit wehren, und dem Versuch, Kompetenzerwerb zu beurteilen.

2.3.3 Inhalte eines rassismuskritischen Ethikunterrichts

Anknüpfungspunkt für inhaltliche Überlegungen ist der Abschnitt „Zentrale fachliche Konzepte“ aus dem Lehrplan – dieser postuliert, dass ethische Problemstellungen aus personaler Perspektive (mit Bezug auf die Lebenswelt der Schüler_innen), aus gesellschaftlicher Perspektive (unter Einbezug lokaler und globaler Kontexte) und aus ideengeschichtlicher Perspektive (unter Bezugnahme auf relevante ethische Positionen sowie kulturelle und religiöse Traditionen) betrachtet werden sollen.²⁸¹

Lebensweltliche Anknüpfungspunkte eines rassismuskritischen Ethikunterrichts sind angesichts der Omnipräsenz von Rassismus und Othering vielfältig: Werbesujets, Popkultur, Serien, Zeitungsartikel, politische Slogans etc. können kritisch auf rassistische Bildregime, Ausschlüsse oder dekonstruktive Zugänge analysiert werden. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Rassismusbegriff muss mit einer Reflexion der Bedeutung von Rassismus für die eigene (Familien-)Biografie, das eigene Erleben und das Erleben *Anderer* sowie mit verinnerlichten Rassismen einhergehen. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit der eigenen gesellschaftlichen Positionierung, mit normativen Paradoxien und den Widersprüchen zwischen eigenen Haltungen und dem tatsächlichen Handeln. Überlegenheit soll aktiv verlernt werden. Handlungsmöglichkeiten, die im Unterricht angeboten oder erarbeitet werden, sollen privilegienkritisch sein und eine Perspektive auf radikale Umverteilung geben; weniger oder

²⁸⁰ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023.

²⁸¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023.

besserer Konsum, das Sammeln von Spenden, Freiwilligendienste, Austauschprogramme etc. führen nicht zu einer Reflexion der globalen Machtverhältnisse und des herrschenden Wirtschaftssystems oder einer Begegnung auf Augenhöhe.²⁸² Die Kritik dieser Machtverhältnisse geschieht aus der gesellschaftlichen Perspektive heraus: Dabei werden historische Verantwortlichkeiten thematisiert, beispielsweise anhand der Forderung nach Reparationszahlungen aufgrund des deutschen Kolonialismus oder deutscher Konzentrationslager.²⁸³ Die Kontinuitäten des Kolonialismus sollen nicht nur in Bezug auf politische, militärische und ökonomische Interventionen untersucht, sondern auch im Hinblick auf koloniale Einflüsse auf Wissensproduktionen, Repräsentation und Identitätsbildung gezeigt werden.²⁸⁴ Migration soll im Hinblick auf geschichtliche und politische Zusammenhänge, Perspektiven auf eine gerechte Weltwirtschaftsordnung, die Kritik des herrschenden Integrationsdiskurses, verschiedene Motive für Migration sowie Kämpfe und Strategien von Migrant_innen thematisiert werden.²⁸⁵ Die historische Perspektive auf Migration ermöglicht Einsichten in Othering-Prozesse und zeigt Migration als historischen Normalfall.²⁸⁶ Dabei ist es wesentlich, dass Menschen, die von Rassismus betroffen sind oder Fluchterfahrungen haben, zu Wort kommen, sie sollen als Subjekte sichtbar und beispielsweise über Interviews oder Videos in ihren vielfältigen Perspektiven und Wahrnehmungen hörbar werden.²⁸⁷ bell hooks arbeitete in ihren Kursen mit literarischen und autobiografischen Texten Schwarzer Autor_innen, denn Literatur lädt zu Perspektivenwechsel ein, kann eine ermächtigende und transformative Form der Subjektwerdung sein, kann herrschende Diskurse dekonstruieren und Identitäten in ihrer Hybridität und Mehrdimensionalität zeigen, kann ein Medium des Probehandelns sein und neue Handlungsentwürfe anbieten.²⁸⁸ Des Weiteren sollen historische sowie aktuelle politische Kämpfe im Globalen Süden, soziale Bewegungen, Gewerkschaften und selbstorganisierte politische Gruppen als Orte des Engagements dargestellt werden. Dadurch soll politisches Handeln als uns allen zugänglich erlebbar werden,²⁸⁹ mögliche Strategien gegen Rassismus und strukturell

²⁸² Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.15ff.

²⁸³ Vgl. Arnold, Sina und Jana König: „The whole world owns the Holocaust“: Geschichtspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel der Erinnerung an den Holocaust unter Geflüchteten. In: Foroutan, Naika, Karakayali, Juliane u.a. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2018, S.185.

²⁸⁴ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.11.

²⁸⁵ Vgl. Kalpaka, Annita: ‚Parallelgesellschaften‘ in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘. In: dies., Elverich, Gabi u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006a, S.132ff.

²⁸⁶ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015, S.23.

²⁸⁷ Vgl. Elverich, Gabi und Karin Reindlmeier: „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: dies. u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.35ff, Vgl. Kalpaka 2006a, S.132ff.

²⁸⁸ Vgl. Oberleitner 2019, S.35f.

²⁸⁹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.47.

nötige Veränderungen werden ebenso sichtbar.²⁹⁰ Aus ideengeschichtlicher Perspektive ist eine Dekonstruktion des etablierten philosophischen Kanons europäischer Philosoph_innen gefordert; dieser Kanon soll durch philosophische Theorien aus dem Globalen Süden bzw. marginalisierter Denker_innen verwirrt, erweitert, umgeschrieben werden. Damit hängen auch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Rassismusbegriff, mit kulturalistischen und biologistischen Deutungsmustern sowie eine rassismuskritische Lesart etablierter philosophischer Texte zusammen. Das Zusammenspiel von Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus muss ebenso thematisiert werden wie intersektionale Perspektiven, die unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen beispielsweise Schwarzer Männer und Schwarzer Frauen zeigen. Auch die institutionellen und politischen Rahmenbedingungen schulischen Lernens müssen kritisch analysiert werden.²⁹¹ Wesentliche inhaltliche Aspekte des rassismuskritischen Ethikunterrichts sind somit:

- Die kritische Analyse des philosophischen Kanons und seine rassismuskritische Erweiterung
- Die kritische Analyse hegemonialer Darstellungen (wie die Dämonisierung Schwarzer Männlichkeit, Exotisierung, Primitivisierung etc.)
- Diskriminierungen im Schulkontext
- Die historischen Zusammenhänge und Kontinuitäten von Kolonialismus und Kapitalismus
- Aktuelle gesellschaftliche Diskurse und Ausschlüsse, wie beispielsweise antimuslimische Narrative
- normative Paradoxien angesichts gesellschaftlicher Gleichheitsversprechen und Gesetzgebungen und der Einstellungen bzw. institutionellen Gegebenheiten
- Die Auseinandersetzung mit Kernthesen von *Critical Whiteness* und den gesellschaftlichen Zusammenhängen von Diskriminierung/Privilegierung
- Das Konzept von Intersektionalität
- Die persönliche Positionierung im rassistischen Ordnungssystem
- Strategien gegen Rassismus auf individueller, struktureller, ideologisch-diskursiver Ebene

Diese Aspekte reichen in viele Anwendungsbereiche aus dem Lehrplan Ethik – wie „Menschenwürde, Menschenrechte, Menschenpflichten“, „Wirtschaft und Konsum“, „Krieg und Frieden“ oder „Moral und Recht“ – hinein, gleichzeitig bedarf es immer auch einer spezifischen rassismuskritischen Aktualisierung. Die rassismuskritische Ethikdidaktik setzt sich die schrittweise Dekolonisierung der Inhalte des Ethikunterrichts zum Ziel und ist gefordert, da-

²⁹⁰ Vgl. Yiğit und Can 2006, S.173f.

²⁹¹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.49.

bei einerseits unauflösbare Widersprüche und andererseits das Ende aller Ausbeutung am Horizont im Blick zu haben und an exemplarischen Beispielen und ausgewählten Schwerpunkten in begrenzter Zeit möglichst viele Aspekte sinnvoll zu thematisieren – ein Balanceakt.

2.3.4 Methoden eines rassismuskritischen Ethikunterrichts

Auch in Bezug auf die Methodik des Ethikunterrichts macht der Lehrplan Vorgaben: Er fordert die Verknüpfung der Lebenserfahrungen der Schüler_innen mit Erkenntnissen aus der Ethik und den Bezugswissenschaften, die Diskursorientierung, das Diversitätsgebot und fachdidaktische Aufbereitung als didaktische Grundsätze.²⁹² Das Postulat des Diversitätsgebots führt zur Diskussion um Neutralität in der Wertevermittlung. Dabei ist der Beutelsbacher Konsens wesentliche didaktische und pädagogische Referenz und zeigt, dass sich Ethikunterricht nicht auf eine scheinbar wertneutrale Position zurückziehen, sondern unter gewissen Voraussetzungen gesellschaftliche Wertefragen verhandeln soll. Über das Überwältigungsverbot, das Pluralitäts- und Kontroversitätsgebot und die Anpassung an die Interessenslage der Schüler_innen hinausgehend formulieren Roew und Kiesel das Gebot der Wissenschaftlichkeit, also der Unterscheidung zwischen Fakten und Meinungen, der standpunktbezogenen Toleranz, nach dem die Lehrperson den eigenen Standpunkt als einen unter vielen einbringen kann und dabei immer Argumente für andere Sichtweisen ebenso vorstellen muss, und den Fokus auf die Förderung der Entwicklung eines kritischen Geistes. Als Referenzrahmen dienen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Grundgesetze und Verfassungstexte, so Roew und Kiesel.²⁹³ Kritisch zu beurteilen ist diese auf Ausgewogenheit bedachte Haltung dann, wenn gesellschaftliche Kontroversen Positionen umfassen, die Menschenrechte aberkennen (wie beispielsweise das Recht auf Asyl, auf ein menschenwürdiges Leben, auf Bildung, auf Inklusion etc.), da problematische Positionen, die ohnehin gesellschaftlich häufig dominant sind, durch eine scheinbar ausgewogene Darstellung, die Kontroversen zuspitzt, weiter legitimiert werden können. Und auch Gesetze müssen kritisch auf Ausschlüsse beleuchtet werden. Schule sollte schließlich auch ein Ort sein, wo von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche vor rassistischer Sprache sicher sind; dadurch wird Rassismus nicht beendet, aber das Pochen auf weniger rassistische Sprache und das Thematisieren von Verletzungen zeigt die Wichtigkeit von gegenseitiger Wertschätzung und Achtsamkeit.²⁹⁴ Insofern ist auch das Reproduzieren rassistischer Aussagen im Unterricht, um diese zu diskutieren, kritisch zu beleuchten, wenn Rassismuserfahrungen vonseiten der Schüler_innen und die Ver-

²⁹² Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023.

²⁹³ Vgl. Kiesel und Roew, 2017, S.18f.

²⁹⁴ Vgl. Broden 2017, S.831f.

letzungen, die diese Aussagen zufügen, nicht bedacht werden. Denn die Klasse ist ebenso ein von Herrschaftsstrukturen durchzogener Raum.²⁹⁵ Vor der Herausforderung, diskriminierende Aussagen zu thematisieren, ohne sie bloß zu reproduzieren, steht auch das Schulbuch Ethik. Diese Grundsätze bilden somit den Rahmen einer rassismuskritischen Methodik.

Laut Martens ist die zentrale Methode des Philosophierens der argumentative Diskurs. Dialogische Prozesse sollen ermöglichen, das Philosophieren als Erkennen zu lernen, denn es soll nicht der Wissenserwerb, sondern das praktische Philosophieren im Vordergrund stehen.²⁹⁶

Ein integratives Methodenparadigma, das sich aus philosophischen Denkrichtungen speist – die phänomenologische Methode, die hermeneutische Methode, die analytische Methode, die dialektische Methode und die spekulative Methode – ergänzt die dialogische sokratisch-aristotelische Methode. Martens wendet diese Methoden auf lebensweltliche Fragestellungen der Schüler_innen an; der gemeinsame Denkprozess kommt dabei nie zu abschließend gesichertem Wissen, sondern das Philosophieren stellt sich als offene Spirale im Austausch mit *Anderen* dar.²⁹⁷ Textanalytische Verfahren dienen dazu, Texte begrifflich-argumentativ zu verstehen und Sinnzusammenhänge nachzuvollziehen; hermeneutische Verfahren betten Gelesenes in eigene Verstehenshorizonte ein; produktorientierte Verfahren ermöglichen neben objektivem Verstehen auch subjektives Verstehen; dekonstruktivistische Verfahren nutzen Mehrdeutigkeiten und Brüche in Texten, um eine differenzierte Auseinandersetzung und Perspektivenwechsel anzuregen. Gedankenexperimente, das Schreiben von Essays oder Schreibmeditationen sind Methoden, um bildliches, experimentelles, meditatives Denken anzustoßen.²⁹⁸

Das philosophische Methodenrepertoire soll für den rassismuskritischen Ethikunterricht aktualisiert und erweitert werden, um Rassismus gemeinsam zu dekonstruieren. Wenn (nicht moderiert) in der Klasse diskutiert wird, beeinflussen die intern herrschenden Hierarchien sowie die gesellschaftlichen Ausschlüsse, wer sprechen kann und gehört wird; wird Rassismus zum Thema, können von Rassismus betroffene Menschen oft ihre eigenen Fragestellungen nicht verfolgen, sondern versuchen, sich der *weißen* Mehrheit verständlich zu machen. Marginalisierte Sprecher_innen müssen ihre Diskussionsbeiträge an die herrschende Norm anpassen und verharmlosen im Zuge dessen oft Erfahrungen, um keine Konflikte oder Schuldgefühle auszulösen, oder übertreiben, um sich verständlich zu machen. Oft bleiben die Zumutungen, die marginalisierte Menschen bewältigen müssen, unthematisiert, während sie für ihre Ge-

²⁹⁵ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.28f.

²⁹⁶ Vgl. Martens 2007, S.15ff.

²⁹⁷ Vgl. Martens 2007, S.54ff.

²⁹⁸ Vgl. Martens 2007, S.96ff.

schichten verständnisvolle, mitleidige Blicke ernten. In Gruppen mit *weißen* Menschen werden darum Erfahrungen weniger geteilt, der präsen- te *weiße* Blick wird weniger thematisiert und Strategien gegen Rassismus kommen weniger zur Sprache.²⁹⁹ In Gruppen mit *weißen* Schüler_innen und mit von Rassismus betroffenen Schüler_innen ist es also wesentlich, dass Pädagog_innen einen Fokus darauf legen, dass alle Schüler_innen Vertrauen aufbauen, einen achtsamen Umgang pflegen, einander zuhören und zu verstehen versuchen und sich mit der eigenen Position auseinandersetzen.³⁰⁰ Ein rassismuskritischer Umgang mit Machthierarchien bedarf partizipativer, demokratischer Praktiken, wie rotierende Sprecher_innenpositionen statt festgeschriebener Rollen oder den Einsatz von Storytelling. Storytelling erlaubt, Minderheitenpositionen zu artikulieren und einen emotionalen Zugang zueinander abseits von Stereotypen zu finden. Gleichzeitig lassen Geschichten großen interpretativen Spielraum und fordern die Zuhörer_innen heraus, mehrere Erzählungen neben der eigenen als legitim anzunehmen. Erfahrungen bekommen Raum und können sich in Form von Geschichten rassistischen Strukturen ein Stück weit entziehen. Der Fokus liegt nicht auf dem Austausch von rationalen Argumenten.³⁰¹ Methoden der biografischen Reflexionsarbeit laden ein, prozesshaft Zugang zu Wissen über sich selbst zu finden: Beim Schreiben wird den Teilnehmer_innen die Auswahl und Bewertung ihrer Erfahrungen überlassen; biografische Selbstreflexion kann zum Verstehen der eigenen Entwicklung und eigenen Handlungen sowie zur Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen und der eigenen Position in gesellschaftlichen Strukturen anregen; das Schreiben schult den Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, da auch alternative Zukunftsentwürfe angestoßen werden können, wenn die Umstände als gewachsen und veränderbar erlebt werden; Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppen – gesellschaftlich anerkannten und nicht anerkannten, zugeschriebenen und selbst gewählten – können reflektiert werden; verschiedene Darstellungsformen der eigenen Geschichte können ausprobiert werden.³⁰² bell hooks betont die Bedeutung dessen, einen Wettbewerb des Gehörtwerdens oder die Reproduktion herrschender Hierarchien zu verhindern, indem beispielsweise immer alle Lerner_innen gleichermaßen Texte schreiben und vorlesen, sodass alle gehört und mit ihren Perspektiven wertgeschätzt werden. Die geteilten persönlichen Erfahrungen verbinden Theorie mit unterschiedlichen, komplexen Lebenswelten. Dabei haben Lehrpersonen kein Wahrheits-

²⁹⁹ Vgl. Kalpaka 2006a, S.147ff.

³⁰⁰ Vgl. Yiğit und Can 2006, S.192.

³⁰¹ Vgl. De La Rosa 2018, S.217ff.

³⁰² Vgl. Kalpaka 2006a, S.107ff.

monopol und keine Autorität über Erfahrung und sind genauso Zuhörer_innen und Lernende.³⁰³

Neben textbasierten Methoden können auch Methoden, die Körperarbeit involvieren, verwendet werden: Mit theaterpädagogischen Methoden aus dem Repertoire des Theater der Unterdrückten können beispielsweise Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen in vergleichsweise sicherem Rahmen thematisiert und in Interventionen Strategien dagegen entwickelt werden. Im Forumtheater sind die unterdrückten Figuren nicht in ohnmächtiger Opferhaltung gefangen, sondern ergründen ihren Handlungsspielraum; die Unterdrückten_innen sind nicht schablonenhaft, sondern werden in ihrer Komplexität und ihren Beweggründen erfahrbar. Dadurch werden eine Dekonstruktion der Machtposition sowie eine Stärkung der unterdrückten Position möglich, die Theaterarbeit kann zur Überwindung der eigenen Ohnmacht und zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien von Rassismus und Selbstermächtigung beitragen.³⁰⁴ Spivak lädt ein, phänomenologische, dialektische, analytische und spekulative Methoden rassistisch zu aktualisieren und rassistische Sehgewohnheiten zu dekonstruieren, die Einschränkungen des Vorstellungsvermögens auszuweiten, etablierte Denkmuster zu hinterfragen, Diskurse zu analysieren. Diese Perspektiven sind insofern wesentlich, als die Auseinandersetzung mit Rassismus nicht nur auf individueller, handlungsorientierter Ebene stattfinden soll, sondern Rassismus als alles durchdringendes Ordnungsprinzip bearbeitet werden muss. So wird auch eine kritische Auseinandersetzung mit (eigenem) *Weißsein*³⁰⁵ sowie die Dekonstruktion der binären Dichotomie zwischen ‚Wir‘ und den *Anderen* sowie die Thematisierung von Verteilungsgerechtigkeit möglich.³⁰⁶

Rassismuskritischer Ethikunterricht kann auch auf Methoden aus der diskriminierungssensiblen Arbeit zurückgreifen; dabei müssen diese immer kritisch beleuchtet werden. Es gibt auch problematische Übungen, die *Othring* reproduzieren – wie beispielsweise „Bei den *Derdia*nen“: Bei dieser Übung wird eine Gruppe in Bewohner_innen des Dorfes *Derdia* und in ausländische *Expert_innen*, die in das Dorf kommen, um mit den Dorfbewohner_innen eine Brücke zu bauen, geteilt. Beide Gruppen bekommen Anweisungen zu sozialem und ‚kulturellem‘ Verhalten, von denen die jeweils *Anderen* nichts wissen. Im Zuge der Bewältigung der Aufgabe sollen die Teilnehmer_innen Kommunikationsschwierigkeiten lösen und etwas über die ‚Kultur‘ der *Anderen* erfahren. Dabei wird, zeigt Reindlmeier, Kultur als etwas Statisches, Homogenes gedacht, Teilnehmer_innen schlüpfen in die Rolle von Vertreter_innen ihrer Kul-

³⁰³ Vgl. hooks 1994a, S.83ff.

³⁰⁴ Vgl. Yiğit und Can 2006, S.175ff.

³⁰⁵ Vgl. Elverich und Reindlmeier 2006, S.45ff.

³⁰⁶ Vgl. Broden 2017, S.831f.

tur, die ihr Handeln bestimmt, und treten nicht als Subjekte auf. Dorfbewohner_innen und Expert_innen stehen einander in ihrem Verhalten scheinbar diametral gegenüber. Ausländische Expert_innen erscheinen als Retter_innen, ohne die das Dorf nicht in der Lage ist, eine Brücke zu bauen – das passt zum herrschenden Entwicklungsdiskurs. In ihren Rollen haben die Teilnehmer_innen kaum Raum, außerhalb dieses engen Rahmens zu agieren; das bedeutet, dass Kritik nicht geäußert werden kann, ohne aus der Übung auszusteigen. Jedes Hinterfragen wird so zum störenden Widerstand. Als weitere problematische Methode führt Reindlmeier sogenannte internationale Länderabende an, an denen Teilnehmer_innen ‚ihr Land‘ – anhand von Speisen, Liedern, Traditionen, ‚kulturellen Besonderheiten‘ etc. – vorstellen. Daran kritisiert sie, dass diese in einem informellen Rahmen stattfinden, der keine Reflexion von kulturalistischen, reduzierenden Darstellungen beinhaltet.³⁰⁷ Gleichzeitig gibt es Übungen, die zur Reflexion von Zusammenhängen zwischen Zugehörigkeiten und Privilegien, der *weißen* unbenannten Norm, mehrdimensionaler Machtstrukturen, Möglichkeiten für Powersharing, der strukturellen Dimensionen von Ressourcen, der Auseinandersetzung mit Fremdbezeichnungen und zur Aneignung der Definitionsmacht in Form von Selbstbezeichnungen einladen.³⁰⁸ Dabei ist immer ausschlaggebend, wie die Übungen angeleitet und umgesetzt werden und besonders, wie die abschließende Phase der Reflexion von der Lehrperson begleitet wird. Diese Phase gerät in Gruppenprozessen oft zu kurz, derweil ist der Schritt der Ergebnissicherung und der prozesshaften Reflexion nach einem Input oder einer Methode wesentlich.³⁰⁹ In dieser Phase sind Lehrer_innen gefordert, mit (Meta-)Fragestellungen über die Ergebnissicherung hinauszugehen, Reflexionsprozesse möglichst offen zu halten, Erkenntnisse der Schüler_innen nicht vorwegzunehmen und gleichzeitig bestimmte Lernziele zu verfolgen.³¹⁰ Auch Schulbücher sind gefordert, Aufgabenstellungen anzubieten, die nicht nur darauf abzielen, dass Schüler_innen kognitiv Informationen aus einem Text herauslesen und sich diese aneignen, sondern es braucht Aufgaben, die emotional ansprechen, Transferleistungen, Reflexion, kritische und selbstständige Auseinandersetzung anregen³¹¹ – und so beispielsweise anstoßen, Bilder von Menschen aus dem Globalen Süden, die Wurzeln und Funktionen dieser Bilder zu hinterfragen und diese Erkenntnisse in eine Reflexion der Rolle von Rassismus in der Aufrechterhaltung der Ungleichverhältnisse einzubetten.³¹²

³⁰⁷ Vgl. Reindlmeier 2006, S.246ff.

³⁰⁸ Vgl. Rosenstreich 2006, S.206ff.

³⁰⁹ Vgl. Kalpaka 2006a, S.155f.

³¹⁰ Vgl. Kalpaka 2006a, S.128ff.

³¹¹ Vgl. Thonhauser, Josef: Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang 1995 (Schule – Wissenschaft – Politik Band 10), S.183.

³¹² Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.30.

Methodisch sind die geforderten Schutzräume für von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche für den Kontext Schule eine Herausforderung. Bis zu einem gewissen Alter brauchen Schüler_innen Unterstützung bei der Gestaltung von Gruppenprozessen und Lehrpersonen müssen ihrer Aufsichtspflicht nachkommen. Da der Großteil der Lehrpersonen *weiß* ist, gibt es kaum Lehrer_innen, die BIPOC-Schüler_innen gut begleiten können; Workshopleiter_innen von außen müssen angefragt werden. Können Schutzräume angeboten werden, stellen sich weitere Herausforderungen: Empowerment-Räume können selbst nie diskriminierungsfrei sein, was oft ein Tabu ist und mit der Gruppe reflektiert werden muss. Gruppenteilungen sind vor dem Hintergrund mehrdimensionaler Diskriminierungen problematisch, die marginalisierte Gruppe ist in sich nicht homogen;³¹³ werden getrennte Gruppen gebildet, ist es wesentlich, dass dies nur zeitweise passiert, um die vereinfachende Dichotomisierung von Zugehörigkeiten nicht zu stabilisieren; außerdem liegt die Definitionsmacht von Zugehörigkeiten bei den Lerner_innen, ansonsten würde die Leitung mit einer Einteilung (*weiße*) Dominanz reproduzieren.³¹⁴ Dichotomien und vereinfachte Gruppenbildung können im Kampf für politische Forderungen hilfreich sein, gleichzeitig darf das Ziel, diese dichotomen Kategorisierungen aufzubrechen und sich von strategischem Essentialismus zu lösen, nicht aus den Augen verloren werden. Wenn sich zwei Gruppen – wie *weiße* und rassifizierte Jugendliche – jeweils separat mit Rassismus auseinandersetzen, sind die Prozessleiter_innen gefordert, die unterschiedlich verlaufenden Prozesse wieder zusammenzuführen und die dominanten Perspektiven in der Gesamtgruppe zu destabilisieren.³¹⁵ Diese Überlegungen zeigen, dass sich pädagogisches Handeln und die Wahl von Methoden im rassismuskritischen Ethikunterricht in komplexen Spannungsfeldern bewegt:

- Emotionen ansprechen / mit Theorie auseinandersetzen: Ethikunterricht darf weder emotionalisieren (und rassifizierten Jugendlichen dann auch noch *white tears* aufdrängen), noch nur auf theoretischer Ebene verbleiben, sondern er sucht das Gleichgewicht zwischen lebensweltlicher Orientierung, handlungs- und körperorientierten und theoretischen Perspektiven.
- Handlungsoptionen thematisieren / strukturelle Perspektiven ins Zentrum stellen: Jugendliche sollen einerseits Gelegenheiten haben, andere Handlungsweisen einzuüben, um Integrität und Selbstwirksamkeit zu erfahren;³¹⁶ andererseits können nur wenige Handlungsoptionen angeboten werden, die nicht vor allem *weiße* Handlungsfähigkeit stärken und

³¹³ Vgl. Rosenstreich 2006, S.214ff

³¹⁴ Vgl. Elverich und Reindlmeier 2006, S.53f.

³¹⁵ Vgl. Rosenstreich 2006, S.222f.

³¹⁶ Vgl. Kriesel und Roew 2017, S.117.

Ungleichheiten reproduzieren. Die strukturelle Perspektive wirkt angesichts der stabilen Herrschaftsverhältnisse oft entmutigend und überfordernd; trotzdem muss herausgearbeitet werden, welche Veränderungen nötig sind und welche politischen Kämpfe auf dieser Ebene passieren.

- Als Lehrperson eine neutrale Position einnehmen / eigene Perspektiven und Meinungen anbieten: Lehrpersonen sind gefordert, vielfältige Perspektiven auf gesellschaftliche Fragestellungen rund um Rassismus und Diskriminierung auch dann hörbar zu machen, wenn sowohl die Schüler_innen als auch die Lehrpersonen mehrheitlich der *weißen* Dominanzgesellschaft angehören;³¹⁷ Lehrpersonen sollen dabei gleichzeitig selbst Lernende sein und in vertrauensvolle Beziehungen gehen und im selben Moment aus neutraler Perspektive beobachten, steuern, beurteilen, bewerten.
- Demokratisch-partizipatives Arbeiten / strukturelle Grenzen der Institution Schule: Demokratisch-partizipatives Arbeiten ist eine zentrale Säule herrschaftskritischer Bildung, die gleichzeitig von den Regeln der Institution Schule durch Notendruck, inhaltliche Vorgaben, die strenge zeitlich-räumliche Struktur und eingeschriebene Diskriminierungen stark eingeschränkt wird.
- Getrenntes Arbeiten mithilfe von Schutzräumen / Arbeiten in der Gesamtgruppe: Schutzräume anzubieten, ist eine wesentliche Forderung an Schule, deren Umsetzung gleichzeitig mit vielschichtigen Herausforderungen konfrontiert ist und diskriminierungssensible Prozesse in den einzelnen Gruppen und der gesamten Klasse fordert.

³¹⁷ Vgl. Rosenstreich 2006, S.216ff.

- Fokus auf Rassismus / Einbeziehen weiterer Diskriminierungskategorien: Die Beschäftigung mit Rassismus führt weiter zur Auseinandersetzung mit (Schwarzem) Feminismus, Konzepten kritischer Männlichkeit, Critical *Whiteness*, Klassismus etc. Es braucht einen weiten Blick auf die Zusammenhänge der Machtstrukturen sowie eine Balance zwischen einem Fokus auf Differenz, ohne zu kulturalisieren, und einem Fokus auf Gleichheit, ohne Diskriminierungen auszublenden. Schüler_innen sollen Perspektiven auf die Ablehnung von Dominanz und Solidarität gegeben werden.

2.3.5 Die Aufgaben der Pädagog_innen im rassismuskritischen Ethikunterricht

hooks und Spivak unterstrichen bereits die zentrale Rolle der Pädagog_innen in der herrschaftskritischen Bildung. Die Anforderungen an Lehrpersonen sind vielfältig, denn sie sind es, die in den diskriminierenden strukturellen Gegebenheiten von Schule längerfristig Widerstandsräume ausloten können; außerdem dienen sie Schüler_innen als Projektions- und Identifikationsfläche; ihre Haltungen und Praktiken werden auf Integrität geprüft.

Lehrpersonen sind gefordert, sich beständig mit den herrschenden Machtverhältnissen, den Prozessen innerhalb der Klasse und ihrer Rolle darin kritisch auseinanderzusetzen.³¹⁸ Kritisches *Weißsein* ist ein wichtiger Teil pädagogischer Professionalität: *Weiße* Lehrpersonen sollen eigene Verdrängungs- und Verleugnungsstrategien reflektieren, die rassistische Normalität, die eigenen Privilegien und Bildungserfahrungen in den Blick nehmen,³¹⁹ ihre eigene dominante Position, die hegemonialen *weißen* Wissensordnungen sowie die Macht der Institution Schule und ihre Funktion in der Reproduktion von Diskriminierungen reflektieren.³²⁰ Die Analyse der unauflösbaren Widersprüche rund um rassismuskritischen Ethikunterricht, die Aneignung herrschaftskritischen Wissens und diskriminierungssensibler Methoden sind wesentlich, um als Lehrperson herrschaftskritisch handlungsfähig zu werden. Denn herrschaftskritisches Handeln ist das Ziel der kritischen Auseinandersetzung – gleichzeitig darf der eigene Handlungsspielraum nicht überschätzt werden; auch die eigene Ohnmacht angesichts der Omnipräsenz der diskriminierenden Strukturen ist Gegenstand von Reflexion.

Eine zentrale Bedingung herrschaftskritischer Bildung ist das Aufbauen von Vertrauen in der Klasse, sodass mit Verunsicherungen, Kritik oder diskriminierenden Strukturen innerhalb der Gruppe konstruktiv umgegangen werden kann, sodass Schüler_innen in einem geschützteren Rahmen Zugehörigkeiten und ihre Funktionen reflektieren und neue Positionen ausprobieren können.³²¹ Spivak und hooks nennen verantwortliche, liebende Beziehungen, das Zulassen

³¹⁸ Vgl. Kalpaka 2006b, S.295.

³¹⁹ Vgl. Digoh und Golly 2015, S.68.

³²⁰ Vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.14, S.19f.

³²¹ Vgl. Kalpaka 2006a, S.160ff.

von Verletzlichkeit und das Abgeben von Autorität; Freire beschreibt Lehrpersonen als Partner_innen, die ihrem Gegenüber tiefes Vertrauen entgegenbringen, sich mit den Lernenden gemeinsam in kritisches Denken einüben und „das Ringen um gegenseitige Vermenschlichung [...] wagen“³²². Befreiendes (Ver-)Lernen als gemeinsamer Prozess unterscheidet sich fundamental von oberflächlicher Vermittlung, die letztlich nichts an den unterdrückenden Umständen ändern will.³²³ Yiğit und Can beschreiben den wichtigen Rollenwechsel als teilnehmende Trainer_innen: Diese sind integraler Bestandteil von Gruppenprozessen und weichen die eigene Position als Trainer_in durch den wiederholten Wechsel in die Teilnehmer_innenrolle auf;³²⁴ in Schule ist dieser Wechsel zumindest phasenweise – beispielsweise in Workshops, bei Projekten, in Diskussionssettings (mit Rollenverteilungen) – möglich. Im Unterricht sind Lehrpersonen gefordert, in Bezug auf bestehende Identitätskonstruktionen der Jugendlichen das „Pendeln zwischen Anerkennung und Hinterfragen, Grenzen respektieren und Grenzen verschieben“³²⁵ zu navigieren, um so letztendlich die Dekonstruktion von Zugehörigkeiten zu ermöglichen und anzustoßen. Die Auseinandersetzung *weißer* Schüler_innen mit dem eigenen *Weißsein* ist zwangsläufig emotional, da sie die Grundlagen des eigenen Selbstverständnisses berührt, Privilegien offenbart und Selbstbilder erschüttern kann. Dabei kommt Lehrpersonen die Rolle zu, Abwehrmechanismen, Themenverschiebungen und Schweigen zurückzumelden, das Einbringen von eigenen Erfahrungen und Konkretisierungen einzufordern und den Fokus auf *Weißsein* zu halten, ohne Schüler_innen zu überfordern. Es ist wichtig, dass nicht von Rassismus betroffene Kinder und Jugendliche das Einfordern der kritischen Selbstreflexion *Weißer* übernehmen.³²⁶ Lehrpersonen müssen professionell mit den schmerzlichen Aspekten der Dekolonisierung umgehen und untersuchen, ob möglicher Widerstand auf dem Fehlen eines sicheren Settings beruht.³²⁷ Pädagog_innen haben die Aufgabe, als Vorbilder rassismuskritisches Denken und Handeln vorzuleben, alle Schüler_innen in ihrer Entwicklung und ihren Verlernprozessen zu unterstützen³²⁸ und sich laufend – in der Klasse und im Kollegium – rassismuskritisch zu positionieren.³²⁹ hooks fordert von Lehrpersonen Begeisterung für rassismuskritische Inhalte, es mit herrschaftskritischen Debatten und Fragestellungen ernst zu meinen und Herrschaftskritik als befreiend und positiv erlebbar zu machen.

³²² Freire 1973, S.60.

³²³ Vgl. Freire 1973, S.32ff.

³²⁴ Vgl. Yiğit und Can 2006, S.180.

³²⁵ Kalpaka 2006a, S.159.

³²⁶ Vgl. Pech 2006, S.87ff.

³²⁷ Vgl. Kalpaka 2006a, S.160ff.

³²⁸ Vgl. Kriesel und Roew 2017, S.53.

³²⁹ Vgl. Velho 2015, S.75.

Inhaltlich sollen Lehrpersonen einerseits Mehrheitsperspektiven problematisieren und Minderheitsperspektiven vermehrt einbringen;³³⁰ es kann wesentlich sein, das eigene Verständnis von Rassismus offen zu legen und zu begründen – andererseits soll die Positionierung der Lehrperson keine korrigierende Bewertung von Schüler_innenpositionen sein. Es herrscht ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, Schüler_innen ihre eigenen Positionen in offenen Prozessen klären zu lassen, und Denkangeboten vonseiten der Leitung.³³¹ Lehrpersonen befinden sich selbst in einem Verlern- und Verunsicherungsprozess und sollen nicht als Expert_innen auftreten.³³² Inhaltlich gilt es außerdem folgende Stolpersteine zu vermeiden: die Moralfalle, die an Solidarität appelliert, ohne sich selbst zu inkludieren; die Nützlichkeitsfalle, die mit der Verwertbarkeit von Migrant_innen argumentiert; die Delegationsfalle, die den Blick auf die richtet, „die noch nicht so weit sind“; die Opferfalle, die Migrant_innen als Opfer darstellt; die Falle, Rassismus als Diskriminierungskategorie über andere zu stellen und die Gleichsetzungsfalle, die Rassismus relativiert; die Exotisierungsfalle, die das Interesse an kulturellen Differenzen ins Zentrum rückt.³³³ In Bezug auf Schulbücher sind Lehrpersonen gefordert, mit ihren methodischen und inhaltlichen Angeboten kritisch umzugehen und sie herrschaftskritisch einzusetzen. Der Kampf gegen Rassismus und alle Formen der Diskriminierung und Ausbeutung ist ein lebenslanger; insofern brauchen Pädagog_innen auch widerständige Geduld, produktive Strategien, um mit ihrem Scheitern umzugehen, gegenseitige solidarische Unterstützung und die Bereitschaft, immer wieder Erlerntes zu hinterfragen – eine Haltung, die, wenn sie gelebt wird, auch an Schüler_innen weitergegeben wird.

2.3.6 Dimensionen eines diskriminierungskritischen Ethikschulbuchs

Diese Ausführungen verweisen auf wesentliche Aspekte eines rassismuskritischen Ethikschulbuchs und insbesondere des Anwendungsbereichs „Diversität und Diskriminierung“. Das Schulbuch Ethik kann die Funktion übernehmen, Pädagog_innen bei ihren Entscheidungen bezüglich Zielen, Inhalten, Textgrundlagen, Unterrichtsmedien, Methoden, Aufgabenstellungen und Beurteilungsgrundlagen zu unterstützen; es ist gefordert, eine vielfältige Vorauswahl zur Verfügung zu stellen, Spannungsfelder zu thematisieren und so eine Grundlage für begründete pädagogische Entscheidungen zu bieten. Gleichzeitig können herrschaftskritische Lehrwerke nur ein Baustein diskriminierungskritischer Schule sein: Die Institution Schule muss Rassismus- und Diskriminierungskritik auf allen Ebenen umsetzen; die Selektionsme-

³³⁰ Vgl. Rosenstreich 2006, S.224ff.

³³¹ Vgl. Elverich und Reindlmeier 2006, S.45ff.

³³² Vgl. Kalpaka, Annita: „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.291.

³³³ Vgl. Elverich und Reindlmeier 2006, S.41f.

chanismen, die Teil des österreichischen Bildungswesens sind, müssen abgeschafft werden, Schulen brauchen Mechanismen, um auf Diskriminierungen reagieren zu können.³³⁴ Ein rassismuskritisches Ethikschulbuch bricht zwangsläufig einige Tabus: Es ist gefordert, die Institution Schule und ihre ausschließenden Mechanismen kritisch zu beleuchten; etablierte (philosophische) Kanontraditionen mithilfe subalternen Stimmen sowie literarischer und autobiographischer Texte zu unterlaufen; aus dem herrschaftskritischen Methodenrepertoire zu schöpfen; Anstöße für Schulentwicklung zu geben – beispielsweise für die Etablierung von Schutzräumen für marginalisierte Kinder und Jugendliche; den kompetenz- und leistungsorientierten Zugang zu Lernen zu unterlaufen. Wie sich die einzelnen Ethikschulbücher in den skizzierten Spannungsfeldern positionieren und welche Angebote rassismuskritischen Verlernens sie geben, ist nun zu untersuchen.

³³⁴ Vgl. Velho 2015, S.80.

3 Die Methode der kritischen Schulbuchanalyse

Die bisherigen Ausführungen zeigen, warum die Dar- und Herstellung der *Anderen* sowie ihre Funktionen zum Gegenstand einer kritischen Schulbuchanalyse werden müssen; es gilt, strukturelle und gesellschaftliche normative Paradoxien im Blick zu haben und diese längerfristig aufzulösen, hin zu einer befreienden Praxis für alle, hin zu einer Abschaffung jeglicher Ausbeutung. Das Schulbuch als wichtiges Tradierungsinstrument von als objektiv geltendem Wissen zeigt an, welches kulturalisierende bis rassistische Wissen als akzeptabel gilt; das Schulbuch ist dabei Teil mächtiger hegemonialer Diskurse, die die Subjektwerdung aller rahmen und beeinflussen. Methodisch orientiere ich mich an Jägers Kritischer Diskursanalyse und den Methoden postkolonialer Literaturkritik. Mithilfe deduktiv entwickelter Kategorien, die auch auf bereits entwickelte Fragenkataloge³³⁵ verweisen und diese in Bezug auf rassistismuskritischen Ethikunterricht aktualisieren, wird jeweils das Kapitel zum Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ in Bezug auf die inhaltliche, sprachliche, grafische und methodische Gestaltung untersucht. Die Schulbücher können im Rahmen meines Forschungsprojekts nicht in ihrer Vollständigkeit untersucht werden – die Bilder, die Sprache, Methoden und Inhalte der anderen Kapitel jedes Schulbuchs, die ebenso mit einer rassistismuskritischen Brille gelesen werden sollen, bleiben bei dieser Partialanalyse außen vor. Die „Mastererzählung“³³⁶ der einzelnen Lehrwerke – wer als aktive_r Akteur_in auftritt, wessen Geschichte und wessen Wissen insgesamt im Schulbuch repräsentiert ist, an welchen Stellen warum *geändert* wird – wird darum nicht vollständig sichtbar. Ebenso ist es im Rahmen dieser Forschungsarbeit nur andeutungsweise möglich, mehrere Diskriminierungsdimensionen – wie Sexismus, Klassismus, Ableismus, Homo- und Transfeindlichkeit – in ihren Verschränkungen miteinander zu untersuchen. Mithilfe der Analyse sollen Möglichkeiten einer herrschaftskritischen Auseinandersetzung mit Diversität und Diskriminierung im Schulbuch und insbesondere im untersuchten Kapitel ausgelotet werden, um eine Perspektive auf rassistismuskritischen Ethikunterricht zu eröffnen.

3.1 Die kritische Diskursanalyse

Die Kritische Diskursanalyse (KDA) setzt sich mit Inhalten, gesellschaftlichen Verhältnissen sowie mit historischen Kontinuitäten in Diskursen auseinander und untersucht, wie Inhalte als objektive Wahrheiten gesetzt werden; dabei geht die KDA über das reine Beschreiben der diskursiven Verhältnisse hinaus und interpretiert gesellschaftliche Wirklichkeit. Diese Interpretation erweist sich dabei als abhängig von der gesellschaftlichen Positionierung, dem er-

³³⁵ Vgl. Marmer und Sow *Einführung* 2015, vgl. Markom und Weinhäupl 2007.

Vgl. Weinbrenner 1995, S.24.

³³⁶ Marmer, Sow u.a. 2015, S.124.

worbenen Wissen und den lebensweltlichen Erfahrungen der Forscher_innen; nachdem die KDA auch versucht, ethische Maßstäbe an diskursive Ordnungen zu legen, sind Analytiker_innen gefordert, die eigene politisch-ideologische Positionierung zu reflektieren und Ergebnisse und Urteile zur Diskussion zu stellen. Die KDA hat das Potential, die Veränderbarkeit der Diskurse aufzuzeigen und darüber Mut zum Widerstand gegen herrschende Machtverhältnisse zu geben sowie kritisch auf gesellschaftliche Gefahren hinzuweisen.³³⁷ Dabei richtet die KDA zunächst den Blick auf den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext eines Textes, der in Bezug auf das Ethikschulbuch und die Genealogie rassistischer Ideologien sowie Othering als rassistischer Strategie bereits umrissen wurde. Darauf folgt die Analyse der Textoberfläche, der sprachlich-rhetorischen Mittel und schließlich der inhaltlich-ideologischen Aussagen. Die Untersuchung der Texte macht sichtbar, welches argumentative Ziel der Text verfolgt und erfasst Unterthemen; es wird nach der Funktion der Gliederung gefragt, welche Gegensätze aufgerufen werden, wann und warum sich der Text auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bezieht, welche Funktionen Konjunktivformen haben; welche Pronomen im Text verwendet werden, wer als ‚wir‘ adressiert wird; welche Adjektive positive oder negative Zuschreibungen aufrufen; es werden Verständlichkeit, Lesbarkeit und sprachliche Besonderheiten untersucht. Außerdem ist fraglich, welche Wirkung der Text in Bezug auf dominante und subalterne Diskurse beabsichtigt, in welchem Verhältnis der Text zum hegemonialen Diskurs steht, auf welche diskursiven Ereignisse sich der Text bezieht, welche Diskursstränge miteinander verknüpft werden und welche Dispositive sich häufen und darum auch stärkere diskursive Wirkung haben; die genealogische Entwicklung der Semantik sowie die Funktion von Begriffen, die Prämissen von Argumentationen und inhärente Widersprüche werden ebenso analysiert.³³⁸ Schließlich ist die Analyse von Bildern und Kollektivsymbolen im Kontext von Rassismus und Othering besonders bedeutsam: Die Markierung der *Anderen* wurde und wird unaufhebbar in Körper eingeschrieben;³³⁹ Rassismus als kulturell erlernte Unterwerfungsbeziehungen funktioniert auch über den kontrollierenden Blick, der vom Ort der Macht aus abschätzend und ausgrenzend auf die *Anderen* geworfen wird. Aus der unsichtbaren Dominanzposition markiert der *weiße* Blick die *Anderen* und entzieht sich gleichzeitig selbst jeder Markierung und Kritik.³⁴⁰ Es ist fraglich, welche Bilder und Begrif-

³³⁷ Vgl. Jäger 2015, S.8ff.

³³⁸ Vgl. Jäger 2015, S.95ff.

³³⁹ Vgl. Collien, Isabel: Vielfalt repräsentieren. Eine postkoloniale Diskursanalyse in der diskurstheoretischen Tradition Foucaults. In: Hartz, Ronald und Matthias Rätzer (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand. Bielefeld: transcript Verlag 2014, S.89ff.

³⁴⁰ Vgl. Pech 2006, S.72ff.

fe/Texte gemeinsam auftreten, beispielsweise in Bezug auf den Begriff der Diversität und seine visuelle Repräsentation.³⁴¹

3.2 Der Fragenkatalog

Der folgende Fragenkatalog versucht, aus den bisherigen Ausführungen eine fundierte Grundlage für eine kritische Schulbuchanalyse zu generieren. Gleichzeitig ist dieser Fragenkatalog nicht in sich geschlossen oder festgeschrieben und kann nicht für sich alleine stehen, da beispielsweise eine Problematisierung bestimmter Begriffe – wie ‚Entwicklung‘ – darin keinen Platz findet. Es ist nicht das Ziel, diese Fragen abzuarbeiten, sondern der Fragenkatalog dient als Anstoß und Hilfe für eine wiederkehrende kritische, fragende Auseinandersetzung mit didaktischem Material.³⁴² Die folgende Schulbuchanalyse zeigt auf, wie sich die untersuchten Lehrwerke zwischen der (unintendierten) Stabilisierung der diskriminierenden Herrschaftsverhältnisse und Diskriminierungskritik verorten und fragt, ob und wie Ethikschulbücher Räume des rassismuskritischen Lernens anbieten können. So will ich eine Perspektive darauf geben, wie das Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ zu befreiendem, inklusivem und transformativem Lernen beitragen, an den hegemonialen Verhältnissen rütteln kann, und möchte auf mögliche Ansatzpunkte für Überarbeitungen verweisen.

Inhalt

Welche Widersprüche tauchen im Kapitel auf? Welche argumentativen Ziele in Bezug auf „Diversität und Diskriminierung“ werden verfolgt und welchen Prämissen folgen Argumentationen? Welche diskursiven Ereignisse werden im Zusammenhang mit „Diversität und Diskriminierung“ aufgerufen? Welche Haltung zu aktuellen Diskursen rund um „Diversität und Diskriminierung“ nimmt das Schulbuch ein? Wird für moralischen Universalismus oder moralischen Pluralismus argumentiert? Werden Ausnahme- und/oder Paritätsforderungen³⁴³ thematisiert? Wird Essentialismus als politische Strategie thematisiert? Wird der Diskurs rund um ‚humanistischen Konsum‘ thematisiert? Wird die kapitalistische Strategie der Konsumbarmachung von Differenzen sichtbar? Welche Funktionen hat die Verwendung von Begriffen wie *Andere*, *Fremde*, ‚Kultur‘, ‚Rassismus‘ etc.? Wie reproduziert, archiviert, dekonstruiert oder reflektiert das jeweilige Kapitel Diskriminierungen? Welche Dispositive häufen sich in Bezug auf „Diversität und Diskriminierung“ und welche Diskursstränge werden miteinander verknüpft?

³⁴¹ Vgl. Collen 2014, S.89ff.

³⁴² Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.50.

³⁴³ Vgl. Beigang 2018, S.253ff.

Wie wird das *Andere* und *Fremde* inszeniert und wer wird als *anders* gesetzt? Werden Überlegenheit und Unvereinbarkeit zwischen ‚uns‘ und den *Anderen* konstruiert? Welche Differenzdimensionen werden aufgerufen und wie werden sie dargestellt? Wie wird Gleichheit thematisiert? Wie werden welche Machtverhältnisse thematisiert? Wie werden gesellschaftliche Diskriminierungen – auch aufgrund von *class* und *gender* – und intersektionale Perspektiven thematisiert? Welche Rolle haben insbesondere Schwarze Frauen? Werden institutionelle Diskriminierungen – auch die in die Schule eingeschriebenen – thematisiert?

Welches disqualifizierte oder rassistische Wissen ruft das Kapitel auf? Werden postkoloniale Theorien und die Kritik am philosophischen Kanon thematisiert? Wie werden Theorie und Praxis in Dialog gebracht? Welche philosophischen Primärtexte werden im Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ verwendet?

Wie werden Gruppen und Subjekte konstruiert? Werden diskriminierte Menschen als Menschen dargestellt, die ihren ‚Retter_innen‘ widersprechen und ermächtigt sind, eigene Lösungen und Wege umzusetzen? Werden soziale Bewegungen und selbstorganisierte Gruppen als politische Akteur_innen gezeigt? Wem wird Handlungsmacht zu- und abgesprochen? Wer tritt als wissend, handelnd und aktiv auf und wer wird als passives Objekt gezeigt? Geschieht Tokenism? Wird ein breites Repertoire an BIPOC-Identitäten repräsentiert? Wie werden Afrika und der Globale Süden dargestellt? Werden Subkulturen nur im Globalen Norden verortet?

Werden die Schwierigkeiten politischer Subjektwerdung für die Subalternen sichtbar? Wird der Fokus auf das einzelne subalterne Subjekt gelegt oder wird die Herstellung der Subalternen an sich thematisiert? Wie wird Repräsentation thematisiert? Werden subalterne Gruppen als globale Verlierer des westlichen Imperialismus benannt? Wird die Situation der Subalternen romantisiert?

Wie wird ‚Kultur‘ thematisiert? Wird der zugrundeliegende Kulturbegriff offengelegt? Wird das Verhalten von rassifizierten Menschen als durch Kultur, eventuell gleichgesetzt mit ‚Traditionen‘, determiniert dargestellt? Werden gesellschaftliche Probleme kulturalisiert? Wird kulturelle Aneignung thematisiert? Wie wird ‚Integration‘ thematisiert?

Wie wird Rassismus thematisiert? Wird er entnannt, naturalisiert, auf Vorurteile, Stereotypen, Klischees reduziert? Wird das zugrundeliegende Rassismusverständnis offengelegt? Wird Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis, das auf verschiedenen Ebenen wirksam ist, benannt? Wem wird die Verantwortung für die ungerechten Zustände zugeschrieben?

Werden die historischen und ökonomischen Dimensionen von globaler Ungleichheit thematisiert? Werden die wirtschaftlichen Interessen des Globalen Nordens im Globalen Süden thematisiert? Wie wird auf die koloniale Geschichte eingegangen? Wird gezeigt, dass Machtverhältnisse Geschichtsschreibung beeinflussen? Wie wird Kolonialismus thematisiert? Werden die Folgen des Kolonialismus thematisiert? Wird Kolonialismus als konstitutiv für Europa dargestellt? Werden die Traumata der Kolonisierung sichtbar und nachvollziehbar? Wie wird ‚Entwicklung‘ thematisiert? Wird Entwicklungszusammenarbeit in ihrem Zusammenhang mit kolonialer Ausbeutung gezeigt? Wie wird Verantwortung gedacht, als weitreichend global oder eng lokal?

Wie wird *Weißsein* thematisiert und werden auch Schwarze Perspektiven darauf hörbar? Reflektieren *weiße* Schulbuchautor_innen ihre gesellschaftliche Positionierung? Wird die Rolle der *weißen* Position im Kontext von Rassismus sichtbar? Gibt es Perspektiven auf ein transformatives Konzept von *Weißsein*?

Wie wird antimuslimischer Rassismus thematisiert? Welche Haltung zur ‚Kopftuchfrage‘ findet sich im Kapitel? Wird das Kopftuch als religiöses oder politisches Symbol verstanden? Welche Argumente werden in Bezug auf das Tragen eines Hijab aufgerufen?³⁴⁴ Wie wird Migration thematisiert? Wie wird für/gegen Migration argumentiert?

Welche Gegenmodelle und Alternativen zur herrschenden diskriminierenden Ordnung sowie Veränderungsmöglichkeiten bieten die Schulbücher an? Werden Perspektiven auf *weiße* Kompliz_innenschaft mit marginalisierten Gruppen gegeben? Gibt es Perspektiven auf geteilte Erfahrungen der Marginalität und auf Solidarität? Gibt es die utopische Perspektive auf ein Ende aller Ausbeutung? Gibt es Raum für Eigendefinitionen, für Selbstdarstellung, für marginalisierte und Schwarze Kunst und Literatur?

Sprache

Wie reproduziert, archiviert, dekonstruiert und reflektiert das Kapitel ausschließende, rassistische Sprache? Wie werden die *Anderen* sprachlich markiert? Welche Pronomen (‚man‘, ‚wir‘ etc.) und welche Zeitformen werden verwendet? Werden Konjunktivformen eingesetzt? Welche Gegensätze werden sprachlich aufgerufen? Mit welcher Bedeutung werden Begriffe wie Diversität, Diskriminierung, Rassismus, Kultur, die *Anderen* etc. im Kapitel aufgeladen?

³⁴⁴ Vgl. Foroutan 2021, S.188f.

Grafische Gestaltung und Bilder

Wie reproduziert, archiviert, dekonstruiert und reflektiert das Kapitel rassistische Bildsprachen? Welche Kollektivsymbole werden aufgerufen? Wer blickt auf wen? Werden marginalisierte Menschen auf ihre Körper und deren Darstellung reduziert? Welche Bilder und Begriffe/Texte treten gemeinsam auf (beispielsweise der Begriff Diversität und seine visuelle Repräsentation)? Wozu dienen bildliche Darstellungen? Wie verhält sich das Kapitel zu popkulturellen Darstellungen?

Didaktische und methodische Gestaltung

Welche Lernziele werden im Kapitel verfolgt? Gibt es Bezüge zu den Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Globales Lernen? Welche Strukturierung und Sequenzierung weist das Kapitel auf?

Was wird als kontrovers dargestellt? Welche Fragestellungen werden als ethische Fragestellungen aufgerufen? Schafft das Kapitel Raum für Dissens und Konflikt? Wird angeregt, tatsächliches Zuhören zu üben und zu etablieren? Werden Verknüpfungen zu einer Erziehung zur Demokratie hergestellt? Wird ein produktiver Dialog mit der hegemonialen Norm, die auch in Schule präsent ist, angeregt? Welche Transfer- und Reflexionsangebote werden gemacht? Gibt es Angebote, sich mit Ambivalenzen auseinanderzusetzen? Wo geschieht Reduktion? Werden Methoden der Dekonstruktion verwendet?

Wer wird als Zielgruppe angesprochen? Werden Schüler_innen zur Reflexion von *Weißsein* – besonders auf struktureller Ebene – angeleitet? Wie wird mit dem Schmerz, den die Auseinandersetzung mit Rassismus auslösen kann, umgegangen? Wird eine Auseinandersetzung mit der Konstruktion und Reproduktion von Differenzen angestoßen?

Werden mit Übungen Rassismus, Othering, Klassismus, Ableismus, Sexismus oder Queerfeindlichkeit reproduziert? Laden Übungen ein, marginalisierte Schüler_innen „als exotische Projektionsfläche heranzuziehen“³⁴⁵? Werden marginalisierte Schüler_innen als Expert_innen adressiert? Wie wird sichergestellt, dass eine Auseinandersetzung mit Rassismus nicht auf Kosten marginalisierter Schüler_innen geht? Stehen Gemeinsamkeiten oder Differenzen im Mittelpunkt von Übungen? Wird über die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen eine Hierarchisierung zwischen Globalem Norden und Globalem Süden vorgenommen?

³⁴⁵ Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.53.

Welche Interaktions- und Kommunikationsformen kommen vor? Wer spricht (über/für wen)? Regen Übungen dazu an, anstelle marginalisierter Menschen zu sprechen oder paternalistisch Lösungen für ihr Leben zu finden? Kommen Subalterne in eigenen Zitaten selbst zu Wort? Verwirren diese Zitate herrschende Narrative? Wird das Schweigen der Subalternen thematisiert? Wie ist die Auseinandersetzung mit Primärtexten gestaltet?

Welche Handlungsoptionen legt das Kapitel nahe und auf welche Ebenen beziehen sich diese? Welche Handlungsoptionen werden ausgeklammert? Wer soll (lokal/global) Handlungsfähigkeit erwerben? Wird angeregt, sich mit der globalen Komplexität der Herrschaftsverhältnisse auseinanderzusetzen? Werden die herrschenden Machtverhältnisse sowie mögliche herrschaftsstabilisierende Folgen bei der Entwicklung von Lösungen und Handlungsoptionen mit einbezogen? Stellen angebotene Lösungen die hegemonialen Herrschaftsverhältnisse in Frage?

Wird die Dekolonisierung positiv erlebbar gemacht? Wird der Gewinn rassismuskritischen Denkens, Handelns, Sprechens für alle herausgearbeitet? Wird eine gemeinsame Suche nach kreativen Methoden zur Grenzüberschreitung und Verwirrung der hegemonialen Ordnung angeregt? Werden die freiheitsbeschränkende Normalität und ihre Gewohnheiten angetastet? Werden die Normen der Institution Schule sowie marginalisiertes Schweigen im Kontext Schule reflektiert und dekonstruiert? Regt das Schulbuch zur Begeisterung an? Wird das Einüben von Solidarität sowie Verantwortungsübernahme angeregt? Wird das kreative Entwerfen von Lebensentwürfen oder Eigendefinitionen angeregt? Hat Selbstliebe Platz?

Wie wird mit persönlichen Erfahrungen umgegangen? Bekommen marginalisierte Schüler_innen im Schulbuch explizit Platz? Wird die Installation von Schutzräumen angeregt bzw. angeleitet? Welche Angebote zur Subjektwerdung werden gemacht? Werden Angebote für Empowerment und Powersharing gemacht?

Bietet das Schulbuch bzw. das Kapitel Unterstützung/Anleitung für Lehrpersonen, auch für die Auseinandersetzung mit der eigenen (veränderten) Rolle in der Erziehung zur Praxis zur Freiheit? Wird angeregt, die Hierarchien und Machtverhältnisse im Klassenzimmer und die Rolle der Lehrperson zu reflektieren? Gibt es Perspektiven auf einen produktiven Umgang mit Widerständen seitens von Schüler_innen oder der Institution Schule? Gibt es Perspektiven des gegenseitigen voneinander Lernens?

4 Die Analyse der Lehrwerke

Der Korpus der Analyse umfasst die fünf Lehrwerke für Ethik in der AHS für die 11. Schulstufe. Jeder große Verlag bringt ein eigenes Lehrwerk heraus: hpt Verlag, Veritas Verlag, Trauner Verlag, Westermann Verlag und Hölzel Verlag. Die Schulbuchausgaben für die BHS wurden im Sinne der Eingrenzung und Vergleichbarkeit nicht in den Korpus aufgenommen. So nicht anders markiert, stammen Hervorhebungen aus den Schulbüchern.

4.1 „Vielfalt (er)leben – Ethik 3“, Trauner Verlag

Der Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ wurde im Schulbuch „Vielfalt (er)leben 3“ am umfangreichsten ausgearbeitet und umfasst in der Ausgabe für die AHS 40 Seiten. Das Schulbuch ist mit 284 Seiten auch das umfassendste der untersuchten Lehrwerke, alle darin enthaltenen Kapitel umfassen zwischen 30 und 40 Seiten. Das Schulbuch wurde von einem Team aus fünf Autor_innen – Dr. Ferdinand Ausher, Dr.ⁱⁿ Veronica Futterknecht, Mag.^a Christine Obermayr, Karin Andrea Varda, PHD und Mag. Robert Wurzrainer – verfasst, die in den Bereichen Philosophie, Ethik und Religionswissenschaft ausgebildet sind; drei dieser Personen sind als Lehrer_innen tätig.

Der Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ wird in den zwei Kapiteln, „Unsere Welt in all ihren Facetten“ (22 Seiten) sowie „In Vielfalt leben“ (18 Seiten), abgehandelt. Die beiden Kapitel hängen zusammen und verweisen aufeinander. Das Kapitel „Unsere Welt in all ihren Facetten“ beginnt mit einer knappen Darstellung aller Diversitätsdimensionen nach einem Modell von Gardenswartz und Rowe (8 Seiten), anschließend werden „Das Eigene und das Fremde“³⁴⁶ (3 Seiten), Stereotype und Vorurteile (2 Seiten) sowie Diskriminierung, mit Schwerpunkt auf Rassismus und Intersektionalität (9 Seiten), in kurzen Abschnitten behandelt. Das Kapitel „In Vielfalt leben“ gliedert sich in zwei ausführlichere Abschnitte zu Respekt und Toleranz (5 Seiten) sowie zu Integration und Inklusion (12 Seiten).³⁴⁷

Jedes Unterkapitel beginnt mit Input-Texten, wiederholt werden in separaten Input-Kästen Erlebnisse der beiden fiktiven Jugendlichen Lea und Luis, die durch das Buch führen, geschildert. Auf den Input folgen weitere Beispiele in beige hinterlegten Textpassagen, jedes Unterkapitel schließt mit Übungen zum Input. Jedes der beiden Kapitel endet mit einem „WissensCheck“ aus Fragen, die deklaratives Wissen wie Definitionen und Begriffserklärungen abfragen, sowie einer Aufgabe zum Kompetenzerwerb: Dabei sollen Schüler_innen eine Ausgangssituation mithilfe des erworbenen Wissens analysieren.³⁴⁸ Grafisch wird das Schul-

³⁴⁶ Ausher, Ferdinand, Futterknecht, Veronica u.a.: Vielfalt (er)leben – Ethik 3 AHS. Linz: Trauner Verlag 2023, S.169.

³⁴⁷ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.160ff.

³⁴⁸ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.181f.

buch durch Tabellen und Einschübe, wie beispielsweise Merksätze, strukturiert. Zahlreiche Stockfotos begleiten den Fließtext. Wiederholt sind Jugendliche als Sprecher_innen sowie Portraits von Persönlichkeiten, die im Inputteil vorkommen, abgebildet. Insgesamt enthalten die beiden Kapitel über 70 Abbildungen. In „Vielfalt (er)leben 3“ wird auf keine philosophischen Primärtexte verwiesen; es werden keine Textausschnitte angeführt. Auf den Text der Allgemeinen Menschenrechtskonvention³⁴⁹ oder die Charta der Vielfalt³⁵⁰ wird jeweils mit einem Link verwiesen.

Inhalt

Die argumentativen Ziele, die das Kapitel verfolgt, beziehen sich wiederholt auf den Erwerb interkultureller Kompetenz; als Ziel des Kompetenzerwerbs wird definiert, angemessen mit Menschen anderer Kulturen in Verbindung zu treten und interkulturelle Erfahrungen, die sich aus „eine[r] andere[n] Mimik und Gestik, eine[m] anderen Sprachgebrauch [...], kulturelle[n] Eigenheiten oder andere[n] Verhaltensweisen“³⁵¹ ergeben, richtig zu interpretieren; als Möglichkeiten, um interkulturelle Erfahrungen zu sammeln, werden der Schulbesuch im Ausland, ein Praktikum, Interrail, ein Au-pair-Aufenthalt, freiwilliges Engagement oder ein Sprachkurs genannt. Neben verbesserten Sprachkenntnissen profitierten Jugendliche von Auslandserfahrungen, da sie die globalen Zusammenhänge besser verstanden, in Zukunft Missverständnisse vermeiden, die erworbenen Fähigkeiten in der globalisierten Welt einsetzen könnten und ihren eigenen Horizont erweiterten.³⁵² An anderer Stelle werden offenes, neugieriges aufeinander Zugehen und Wissen über „andere Kulturen und Lebensweisen“³⁵³ als Schlüssel gegen Stereotype und Vorurteile konstatiert. Das meist *weiße* Privileg, Auslandserfahrungen ‚zu sammeln‘, wird nicht thematisiert. Gleichzeitig wird Diversität argumentativ zum Selbstzweck: „Genau wie der Regenbogen braucht auch unsere Gesellschaft alle Farben und Facetten, um wirklich strahlen zu können.“³⁵⁴ Auf gesetzliche Grundlagen und Konventionen, die Minderheitenrechte schützen, wird wiederholt nur im Kontext von Menschen mit *Be_hinderungen* verwiesen;³⁵⁵ Internationale Übereinkünfte wie die Genfer Flüchtlingskonvention kommen als argumentative Grundlage für die Auseinandersetzung mit Rassismus nicht vor.

³⁴⁹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.174.

³⁵⁰ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.198.

³⁵¹ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.187.

³⁵² Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.187.

³⁵³ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.172.

³⁵⁴ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.183.

³⁵⁵ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.166, S.174, S.192.

Das Schulbuch konstatiert: „Zuschreibungen wie ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ treten in jeder Gruppe auf.“³⁵⁶ Unter dem Schlagwort der kollektiven Identität wird das Wir-Gefühl eines Fußballteams, das zwar auch das andere Team abwertet, der religiösen Jugendgruppe einer fiktiven Aisha, in der es oft „Vorurteile gegenüber Jugendlichen anderer Religionen“³⁵⁷ gibt, gegenübergestellt. Rassismus erscheint auch an anderer Stelle als Problem der *Anderen*: In einer kurzen einleitenden Geschichte schildert Lea, eine der beiden fiktiven Figuren, die durch das Buch führen, ein Gespräch zweier älterer Damen, die sich über die vielen *Fremden* beschwerten, und dann selbst „in einer anderen Sprache miteinander sprechen“³⁵⁸. Im Kontext von *Fremdheit* wird als Ziel formuliert, eigene negative Zuschreibungen zu reflektieren und so das „Fremde[] zu Bekanntem“ bzw. „zu Eigenem“³⁵⁹ zu machen – was das genau bedeutet, bleibt unklar. Als im Kontext des Diskriminierungsmodells von Norbert Elias der Besuch verschiedener Schulen (öffentliche Schule vs. Privatschule) als Beispiel verschiedener Chancen aufgrund gesellschaftlicher Positionen herangezogen wird, werden reproduzierte Diskriminierungen und Ausschlüsse im herrschenden Schulsystem sowie die dahinterstehenden Funktionen nicht thematisiert; das Modell wird dafür kritisiert, das individuelle Verhalten zu wenig mit einzubeziehen.³⁶⁰ Gleichzeitig wird benannt, dass Rassismus „sich in verschiedenen Bereichen wie Bildung, Beruf, Wohnen und im sozialen Umgang manifestieren [kann]“³⁶¹. Rassismus wird mit Rechtsextremismus in Zusammenhang gebracht; die Forderung nach einer Verschärfung von Einwanderungsgesetzen wird den Parteien AfD und Rassemblement National zugeschrieben³⁶², was die Instrumentalisierung des Metanarrativs Migration durch weitere politische Akteure außer Acht lässt. Aktuell passiere „systematische rassistische Diskriminierung von Menschengruppen durch politische Regime“³⁶³. Beispiele fehlen. Im Zuge der Skizzierung historischer Beispiele für Rassismus („Apartheid in Südafrika“, „Nationalsozialismus in Deutschland“, „Rassendiskriminierung in den USA“³⁶⁴) wird die gewaltvolle koloniale Vergangenheit verschwiegen.³⁶⁵ Als diskursives Ereignis werden unter anderen die Black Lives Matter-Demonstrationen aufgerufen, die gegen „die Tötung Schwar-

³⁵⁶ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.170.

³⁵⁷ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.170.

³⁵⁸ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.169.

³⁵⁹ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.171.

³⁶⁰ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.175f.

³⁶¹ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.177.

³⁶² Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.178.

³⁶³ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.177.

³⁶⁴ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.177.

³⁶⁵ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.177.

zer durch Polizeibeamte“³⁶⁶ protestieren. Der gewaltsame Tod von George Floyd als Auslöser einer großen internationalen Protestwelle bleibt unerwähnt.

Das Schulbuch bietet mehrere Wege, mit Diversität und Diskriminierung umzugehen, an: Respekt, Toleranz, Integration, Inklusion und Diversity Management. Respekt und Toleranz seien in der Begegnung mit *Anderen* gefordert, sollten aber auch „Institutionen (z. B. Polizei) entgegengebracht werden“³⁶⁷, eine widersprüchliche Formulierung angesichts der häufigen Repression durch die Polizei im Kontext von Rassismus, die auch im Schulbuch thematisiert wird.³⁶⁸ Ein Interviewausschnitt gibt die Forderung des deutschen Philosophen Rainer Forst nach Indifferenz anstelle von Toleranz wieder, „also dass jemand sich gar nicht mehr an Hautfarbe oder Herkunft oder sexueller Identität stört, diese also gar keinen Anlass mehr zur Toleranz gäben“³⁶⁹. Strukturelle Ungerechtigkeit wird durch Indifferenz nicht bekämpft; das Schulbuch gibt keine Perspektive auf solidarisches, verantwortungsvolles Handeln oder auf selbstbestimmte emanzipatorische Bestrebungen. Integration wird von den *Anderen* gefordert, die Sprach- und Wertekurse besuchen sollen, „um die Eingliederung zu erleichtern“³⁷⁰. Die Wertekurse des Österreichischen Integrationsfonds werden als Beispiel für Integration genannt: Selbstbestimmung und Gleichberechtigung werden in den Kursen zwar vordergründig hochgehalten, dass aber geflüchtete Menschen und Migrant_innen zum Besuch dieser Kurse verpflichtet sind, um potentiell einen Aufenthaltstitel zu erhalten, wird im Schulbuch ebenso wenig thematisiert wie die Reproduktion von Othering in den Kursen, die eine Überhöhung des ‚Wir‘ und eine Unterordnung der *Anderen* reproduzieren.³⁷¹ Diversity Management bringt Firmen „Vorteile in Form von **erhöhter Kreativität, Innovation und Mitarbeiterzufriedenheit**“³⁷², Kritik an Diversity Management als Marketingsinstrument steht neben der Kritik daran, dass „die Fokussierung auf Vielfalt manchmal individuelle Leistungen und Qualifikationen in den Hintergrund rücken lassen könnte, was ethische Bedenken hervorruft“³⁷³ – ein Argument, das die Reflexion herrschender Machtverhältnisse sowie die Umverteilung von Ressourcen und Privilegien ausbremst. Integration wird im Schulbuch eher mit Migrationsanderen, Inklusion eher mit Menschen mit Be_hinderungen verknüpft.³⁷⁴ Menschen mit

³⁶⁶ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.178.

³⁶⁷ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.184.

³⁶⁸ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.178.

³⁶⁹ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.186.

³⁷⁰ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.189

³⁷¹ Vgl. Greber, Laura: „Sprachbildung als Wertebildung“ – (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Differenz in Deutschintegrationskursen. In: schulheft. Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis. 4/2019 – 176. Studienverlag, S.125.

³⁷² Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.198.

³⁷³ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.198.

³⁷⁴ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.189ff.

Be_hinderungen treten mehr als Menschen in Erscheinung als Migrationsandere: So wird formuliert, dass es wichtig ist, sich die Geschichten und Erfahrungen be_hinderter Menschen anzuhören, ihre Einzigartigkeit anzuerkennen und keine Vorannahmen zu treffen, um Empathie mit Menschen mit Be_hinderungen zu entwickeln³⁷⁵ – mitfühlende Begegnungen mit Migrationsanderen oder geflüchteten, häufig traumatisierten Personen werden hingegen nicht thematisiert. Es wird auf die Sendereihe „Selbstbestimmt“ verwiesen, in der Menschen mit Be_hinderungen gesellschaftliche Barrieren thematisieren.³⁷⁶ Ein Interviewausschnitt mit Franz-Joseph Huainigg zum Thema Inklusion wird angeführt.³⁷⁷ Schwarze Menschen treten – bis auf Tupoka Ogette als Protagonistin in einem Video und einen Verweis auf die Schwarze Rechtsanwältin Kimberlé Crenshaw – in Bezug auf Rassismus nicht als Subjekte mit eigenen Perspektiven auf.

Das Schulbuch „Vielfalt (er)leben 3“ zeigt einerseits Ansätze rassismuskritischer Schulbuchgestaltung und konterkariert diese andererseits mit der Reproduktion von Rassismus. So wird einerseits die Black Lives Matter-Bewegung erwähnt, institutionelle Diskriminierung benannt und die Theorie zur Intersektionalität von Crenshaw wird angeführt.³⁷⁸ Andererseits wird die Trennung in ‚Wir‘ und die *Anderen* aufrechterhalten; der historische Kontext des Kolonialismus wird ausgeblendet. Die Migrationsanderen sind die zu Integrierenden, die, zu denen sich die *weiße* Norm mithilfe interkultureller Kompetenzen verhalten muss. Dieser Zugang verschleiern globale ökonomische Zusammenhänge und herrschende Machtverhältnisse. Weder Selbstvertretungsgruppen noch Ikonen des Kampfes gegen den Kolonialismus werden erwähnt. Es finden sich keine Perspektiven auf eine globale Umverteilung gesellschaftlicher Ressourcen, auf solidarisches Handeln oder ein Ende aller Ausbeutung.

Sprache

Auffällig ist, dass das „Andere“, „Fremde“, und „Eigene“ nicht durchgehend, aber wiederholt in Anführungszeichen gesetzt wird.³⁷⁹ Diese Markierung soll vermutlich auf den Konstruktionscharakter dieser Begriffe verweisen, dieses Vorgehen wird aber nicht erklärt und steht im Widerspruch zur inhaltlichen Reproduktion von Othering. An einer Stelle normalisiert beispielsweise das unpersönliche Pronomen „man“ die beschriebenen ablehnenden Reaktionen auf *Fremdes* und schreibt diese fest; gleichzeitig wird ein exotisierender, auf sogenannte interkulturelle Unterschiede gerichteter Zugang zu den *Anderen* angeboten:

³⁷⁵ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.193

³⁷⁶ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.194.

³⁷⁷ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.195.

³⁷⁸ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.179.

³⁷⁹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.162, S.172.

Ist etwas **unbekannt**, fühlt man sich in der Regel etwas **unsicher**. Man weiß nicht, wie man reagieren oder Dinge einschätzen soll. Es fehlen **persönliche Erfahrungen**, um auf Neues zu reagieren, was unsicher oder ängstlich macht und zu Ablehnung und Vermeidung führen kann. Gleichzeitig weckt Fremdes auch die **Neugier** und kann durchaus auch **Faszination** auslösen.³⁸⁰

Wiederholt werden unpassende Begriffe, die nicht dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs entsprechen, verwendet: Es ist die Sprache von „rassische[r] Diskriminierung“³⁸¹, von „Rassendiskriminierung“³⁸² oder von „rassenspezifischen [...] Barrieren“³⁸³. Der rassistische Begriff ‚Rasse‘ wird so reproduziert. „schwarz“ wird kleingeschrieben.³⁸⁴ In Bezug darauf, dass *race* nicht mit „Hautfarbe“ übersetzt werden kann, ist die im Schulbuch angeführte Erklärung irreführend:

Die Übersetzung „**Hautfarbe**“ ist ebenso schwierig, da sich dieser Begriff in geschichtlicher Hinsicht und im sozialkonstruktivistischen Sinne auf die Einteilung in „Weißsein“ und „Schwarzsein“ bezieht. Sozioökonomische Bedingungen und politische Interessen spielen hier eine wesentliche Rolle.³⁸⁵

Wie sozioökonomische Bedingungen und politische Interessen wirken und was sie mit den rassistischen Machtverhältnissen zu tun haben, bleibt unklar; die gewaltvolle Einschreibung von Rassismus in alle Körper und der Konstruktionscharakter von rassistischen Einteilungen in Schwarz und *weiß* sowie *Weißsein* als privilegierte soziale Position bleiben unsichtbar. In Bezug auf Diskriminierung unterscheidet „Vielfalt (er)leben 3“ zwischen Diskriminierung aufgrund offensichtlicher Merkmale (wie nationaler Herkunft, Geschlecht, Be_hinderung) oder weniger offensichtlicher Merkmale (wie Religion oder Weltanschauung, sexueller Orientierung).³⁸⁶ Der Zuschreibungs- und Objektifizierungscharakter von Diskriminierung wird reproduziert, indem beispielsweise nationale Herkunft als sichtbares Merkmal gesetzt, in Körper eingeschrieben wird. Neben dieser Rassismus reproduzierenden sprachlichen Gestaltung werden im Schulbuch komplexe Begriffe verwendet, die nicht weiter erklärt werden und so für Schüler_innen unzugänglich bleiben: Diversität umfasst „individuelle, soziale und strukturelle Unterschiede“³⁸⁷, Ethnizität wird als „soziales Konstrukt“³⁸⁸ bezeichnet, die Ethnologie setzt sich mit „Abgrenzungsmechanismen“³⁸⁹ auseinander, Rassismus äußert sich

³⁸⁰ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.169.

³⁸¹ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.178.

³⁸² Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.189.

³⁸³ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.180.

³⁸⁴ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.177, S.189.

³⁸⁵ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.167.

³⁸⁶ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.174.

³⁸⁷ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.163.

³⁸⁸ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.166.

³⁸⁹ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.167.

auch in „institutioneller Diskriminierung“³⁹⁰; diese Formulierungen werden weder begründet noch mit Beispielen belegt, weswegen die theoretischen Überlegungen dahinter nicht diskutiert werden können.

Grafische Gestaltung und Bilder

Angesichts der Fülle an Abbildungen werden ausgewählte, besonders auffällige und für das Lehrwerk exemplarische Darstellungen analysiert. Bilder und Begriffe, die gemeinsam auftreten, sind regenbogenfarbene Darstellungen (eine Regenbogenflagge, die von Menschen gehalten wird, bunte Tetris-Steine oder ineinander verschränkte bunte Zahnräder), die zu den Schlagworten „Unsere Welt in all ihren Facetten“, „In Vielfalt leben“ oder „Integration“ gehören.³⁹¹ Eine illustrierende Darstellung, die von der Bildsprache

her im Widerspruch zum Regenbogen steht, ist das Bild eines roten Apfels, der von einer *weißen* Hand mit einem Pinsel grün angestrichen wird, im Hintergrund sind weitere grüne Äpfel sichtbar; die Bildunterschrift lautet „*Fremdes wird zu Vertrautem*“³⁹² – wie eine ideale, diverse Gesellschaft abseits von Regenbögen und gleichfarbigem Obst aussehen könnte, bleibt unklar. Das Bild, das die Übungen zu Diskriminierungen illustriert, zeigt einen Schwarzen



Abbildung 1
"Fremdes wird zu Vertrautem"

jungen Mann, der abseits einer Gruppe von *weißen* jungen Menschen, die sich fröhlich unterhalten, sitzt; die Bildunterschrift lautet „*Zuwanderung*“³⁹³. Hier wird Othering reproduziert, die Schwarze Person wird eindeutig als *anders* und nicht zugehörig markiert. Das Bild, das den Abschnitt zur Integration durch Sprach- und Wertekurse begleitet, zeigt eine Schwarze, gut gekleidete, lächelnde Frau, die interessiert die Hand hebt, in einem Vortragssetting; diese Darstellung drückt visuell aus, dass Migrationsandere diese Kurse dankbar annehmen.³⁹⁴

³⁹⁰ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.177.

³⁹¹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.162, S.183, S.190.

³⁹² Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.170.

³⁹³ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.176.

³⁹⁴ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.191.

Der Abschnitt „Rassismus und Rechtsextremismus“ wird von einem Bild mit der Bildunterschrift „STOP RACISM“ begleitet, auf dem fünf verschiedenfarbige Handabdrücke zu sehen sind, die die verschiedenen *race*, die sich gegen Rassismus einsetzen, repräsentieren sollen.³⁹⁵

Neben diesen illustrierenden Bildern werden wiederholt Lea und Luis abgebildet, fiktive Figuren, die mit Einblicken aus ihrem Alltag ethische Fragestellungen initiieren sollen; Lea ist Schwarz. Vereinzelt werden weitere Personen als Sprecher_innen abgebildet; diese sind durchgehend, einige abgebildete Personen sind BIPOC. Diese Figuren haben keinen Namen, der ihnen zugeschriebene Text stammt von den Schulbuchautor_innen,³⁹⁶ was die dargestellten Menschen auf Tokens reduziert. An anderer Stelle werden BIPOC mit Be_hinderungen,



Abbildung 2
„Gruppen bestehen nicht aus Durchschnittsmenschen“

wie Malala Yousafzai, Stevie Wonder oder Muniba Mazari, als Persönlichkeiten, die „trotz ihrer Behinderungen bedeutende Leistungen in verschiedenen Bereichen erbracht“³⁹⁷ haben, gezeigt. Zweimal werden Frauen mit Hijab abgebildet – einmal im Kontext indirekter Diskriminierung und einmal in Bezug auf Vorurteile einer religiösen Jugendgruppe gegenüber anderen Religionen.³⁹⁸ In beiden Fällen bekommen die abgebildeten Frauen keinen eigenen Text; im Fall der fiktiven Aisha aus der religiösen Jugendgruppe erweitert das Bild den Text und stellt klar, welcher Religion Aisha angehört.

Didaktische und methodische Gestaltung

Einleitend wird Vielfalt zunächst in einem kurzen Text als harmonisches, konfliktfreies Nebeneinander dargestellt,³⁹⁹ als Teil einer Übung sollen Schüler_innen reflektieren, welche Folgen es hätte, „wenn keine Abgrenzung zum Fremden stattfinden würde, also das Fremde zu Eigenem gemacht würde“⁴⁰⁰. Eine Übung verknüpft Nation und Kultur miteinander und fordert auf, zu einem Land und seiner Kultur zu recherchieren.⁴⁰¹ Die Übung „Mosaiksteine Ihres sozialen Universums“ weist an, eigene Erfahrungen der Fremdheit zu sammeln, zu vergleichen, Bewältigungsstrategien zu sammeln und Strategien und Haltungen zu entwickeln, „die helfen könnten, das Fremde als Bereicherung und Chance zu sehen, anstatt es abzulehnen

³⁹⁵ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.178.

³⁹⁶ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.173.

³⁹⁷ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.197.

³⁹⁸ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.175, S.170.

³⁹⁹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.163.

⁴⁰⁰ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.171.

⁴⁰¹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.188.

oder zu meiden“⁴⁰². „Vielfalt (er)leben 3“ bietet keine Methoden (wie aus der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit), um die eigene gesellschaftliche Positionierung zu reflektieren – stattdessen wird das *Fremde* permanent diskursiv aufgerufen. Das Fehlen einer privilegierten kritischen Perspektive und einer Miteinbeziehung der verschiedenen Erfahrungen der Schüler_innen, die als Migrationsandere womöglich ständig als *fremd* adressiert werden und deswegen von gesellschaftlichen Benachteiligungen betroffen sind, macht die Frage nach Fremdheitserfahrungen als Entwicklungschance⁴⁰³ unpassend.

Als Einstiegsübung zu Stereotypen und Vorurteile sind die Schüler_innen aufgefordert, Gründe für Vorurteile zu sammeln und zu notieren,⁴⁰⁴ was ausschließendes und auch rassistisches Alltagswissen aktiviert. In den Übungen zum Thema Diskriminierungen wird die Ausgangssituation geschildert, dass aufgrund verstärkter Zuwanderung eine Veränderung des sozialen Gefüges und daraus folgend Spannungen, Misstrauen und Unzufriedenheit entstehen; ein konkreter Konflikt fehlt. Nun sind die Schüler_innen aufgefordert, die Faktoren, die „zur Unterscheidung zwischen den Gruppen beitragen“, zu sammeln, die „über- und untergeordnete[] Position“⁴⁰⁵ zu bestimmen, die diskriminierenden Normen und Werte, die die einzelnen Gruppen angenommen haben, zu erkunden, die sozialen Mechanismen in Bezug auf Macht, Angst und Unsicherheit zu beschreiben und abschließend, in die Rolle der Stadtverwaltung schlüpfend, praktische Schritte zu entwickeln, um Spannungen abzubauen und das Zusammenleben zu verbessern.⁴⁰⁶ Diese Übung verfestigt das Metanarrativ Migration, das für alle gesellschaftlichen Konflikte verantwortlich gemacht wird, und sie legt den Fokus auf Differenzen, nicht auf gemeinsame politische Interessen aller Bewohner_innen eines Viertels. Handlungsfähigkeit liegt bei der (*weißen*) Stadtverwaltung, nicht bei den von Diskriminierung betroffenen Menschen.

Diversität an sich wird als konfliktreich dargestellt: „Erörtern Sie mögliche Probleme, die ohne Respekt und Toleranz in einem so diversen Team auftreten können.“⁴⁰⁷, „Beschreiben Sie eine Situation, in der Sie aufgrund kultureller Unterschiede anfangs Schwierigkeiten hatten, aber durch interkulturellen Austausch positive Erfahrungen gemacht haben.“⁴⁰⁸. Den als Zielgruppe adressierten *weißen* Schüler_innen wird Handlungskompetenz zugeschrieben – so werden sie aufgefordert, zu beurteilen, ob eine Diskriminierungserfahrung offensichtlich oder

⁴⁰² Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.171.

⁴⁰³ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.171.

⁴⁰⁴ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.176.

⁴⁰⁵ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.176

⁴⁰⁶ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.176.

⁴⁰⁷ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.199

⁴⁰⁸ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.199.

subtil ist,⁴⁰⁹ oder zu formulieren, welche „Verhaltensweisen gegenüber ‚Fremdem‘ bzw. ‚Andersartigem‘ [...] für mich nicht in Ordnung“⁴¹⁰ sind; an mehreren Stellen werden Schüler_innen aufgefordert, Lösungsstrategien für aufgrund von Diversität entstehende Konflikte zu finden.⁴¹¹ Gleichzeitig bietet das Schulbuch selbst keine Lösungsansätze an; diskriminierte Personen – wie der geflüchtete Junge Ali, der neu in eine Klasse kommt – treten nie als Subjekt auf, sondern stets als Objekt, über das gesprochen wird, dem geholfen werden soll. An anderer Stelle werden die Schüler_innen aufgefordert, Gründe für eine Flucht zu imaginieren, ohne dass es einen damit zusammenhängenden Input seitens des Buches gäbe.⁴¹² Was diese Perspektiven auf Flucht mit Jugendlichen mit eigener Flucht- und Migrationsgeschichte im Unterricht macht, wird hier nicht mitgedacht. Die Funktionen von Ausgrenzung und struktureller Benachteiligung bleiben unsichtbar.

Die einzige Stelle, an der eine von Rassismus betroffene Person selbst zu Wort kommt, ist über einen Video-Ausschnitt von Amnesty International, der die Referentin und Rassismus-Expertin Tupoka Ogette zeigt. Im Film schildert Ogette, wie sie, in einer Firma als Referentin zu einem Vortrag eingeladen, zuerst für die neue Küchenhilfe gehalten wird und anschließend einen rassistischen Übergriff durch den Firmenchef – er greift ihr in die Haare – erlebt.⁴¹³ Die dazugehörigen Aufgabenstellungen fordern auf, zu überlegen, wie das „Missverständnis“ aufgeklärt werden bzw. „was [...] *man* in der Situation dagegen unternehmen“ (Hervorhebung durch M.O.) könnte. Die Jugendlichen sollen außerdem ein Erlebnis beschreiben, bei dem sie selbst in der Position der „Adressat/in oder [...] Beobachter/in“ mit „Stereotypen oder Vorurteilen konfrontiert“⁴¹⁴ waren. Rassismus wird in der ganzen Übung nicht benannt, sondern verharmlost, die Rolle als Schwarze Expertin seitens Ogette wird ausgeblendet, ebenso wie die strukturelle Ebene von Rassismus und die daraus folgenden Ungerechtigkeiten. Das Greifen in die Haare Schwarzer Personen als zutiefst übergriffige und rassistische Handlung wird nicht thematisiert. Umgekehrt wird auch auf die Verantwortung der *weißen* Person, ihr eigenes Verhalten kritisch zu betrachten und sich zum eigenen rassistischen Handeln selbstkritisch zu verhalten, nicht aufgegriffen.

Methodisch finden sich kaum Anknüpfungspunkte für rassismuskritischen Ethikunterricht. Das Schulbuch verweist auf den Verein ZARA, der von Rassismus betroffene Menschen berät

⁴⁰⁹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.181

⁴¹⁰ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.185.

⁴¹¹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.172, S.173, S.182.

⁴¹² Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.200.

⁴¹³ Vgl. Amnesty International Deutschland: Alltagsrassismus protokolliert: Als Referentin eingeladen, als Küchenhilfe empfangen. Youtube, 28.02.2017. Aufgerufen über: [Alltagsrassismus protokolliert: Als Referentin eingeladen, als Küchenhilfe empfangen \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...) (Zugriff am 13.02.2024)

⁴¹⁴ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.173.

und Rassismus in Österreich dokumentiert⁴¹⁵ – damit wird auch eine Perspektive auf einen möglichen Handlungsspielraum von BIPOC gegeben. Darüber hinaus stoßen die Aufgabenstellungen keine Reflexion herrschender Normen, kulturalistischer Perspektiven, institutioneller Ausschlüsse im Kontext Schule, der ungerechten rassistischen Machtverhältnisse oder des ausschließenden Metanarrativs Migration an. Weiters finden sich in „Vielfalt (er)leben 3“ kein einziger philosophischer Primärtext und kein Verweis auf philosophische Theorien. Das Schulbuch gibt weder Perspektiven auf Empowerment noch auf Powersharing und stößt auch nicht an, klassische Unterrichtssettings zu verändern.

4.2 „Praxisbuch Ethik 3 AHS“, Veritas Verlag

Im „Praxisbuch Ethik 3“ für die AHS umfasst das Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ zwölf Seiten. Das Schulbuch umfasst gesamt 130 Seiten, jedes der Kapitel ist zwischen zehn und 15 Seiten lang. „Praxisbuch Ethik 3“ wurde von einem Team aus sechs Autor_innen verfasst, wobei Mag.^a Evelyn Sponer, Ethiklehrerin an einer Salzburger AHS, alleine für das Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ verantwortlich zeichnet. Das Kapitel ist in die drei Abschnitte „Fremd und vertraut“ (2 Seiten), „Fremdes beurteilen“ (4 Seiten) und „Flucht und Asyl“ (4 Seiten) gegliedert und geht auf Diversität und Fremdheit (2 Seiten), Vorurteile und Stereotype (1 Seite), Diskriminierung (1 Seite), Umgang mit Behinderungen (1 Seite), Rechtsextremismus (eine halbe Seite), Gründe für ‚Fremdenfeindlichkeit‘ (eine halbe Seite), Fluchtgründe (1 Seite), Armut und Hunger (1 Seite), „Angekommen – was nun?“⁴¹⁶ (1 Seite) sowie Integration und ihre „Chancen und Risiken“⁴¹⁷ (1 Seite) ein. Innerhalb der kurzen Abschnitte folgen knappe Input-Texte, gegebenenfalls in Flieder unterlegte Auszüge aus Primärtexten und/oder Definitionen von zentralen Begriffen sowie abschließende Aufgabenstellungen aufeinander. Auffallend ist, dass die Abschnitte „Fluchtgründe“, „Angekommen – was nun?“ und „Diskriminierung“ keine Textauszüge enthalten – Menschen mit Flucht-/Diskriminierungserfahrungen kommen selbst nicht zu Wort. Im Kapitel finden sich nur sieben Abbildungen, die in zwei Fällen für Aufgabenstellungen herangezogen werden. Die letzte Doppelseite fasst unter „Was Ihnen jetzt vertraut sein sollte“ zentrale Aussagen des Kapitels zusammen, zum Beispiel: „Assimilation, Integration und Segregation sind Strategien für Asylwerbende, ihr Leben im Ankunftsland zu gestalten.“⁴¹⁸. Darauf folgen im Rahmen eines halbseitigen „Kompetenzchecks“ verschiedene kurze Aufgabenstellungen zu Reproduktion, Transfer und Reflexion der Inhalte und abschließend werden noch Vorschläge zu „Was Sie

⁴¹⁵ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.179.

⁴¹⁶ Stangl, Helmut, Müller, Thomas u.a.: Praxisbuch Ethik 3 AHS. Linz: Veritas Verlag 2023, S.50.

⁴¹⁷ Stangl, Müller u.a. 2023, S.50.

⁴¹⁸ Stangl, Müller u.a. 2023, S.52.

noch tun können“ angeführt – wie Filme zu analysieren oder mit be_hinderten Bewohner_innen einer Wohngemeinschaft in der Nähe in Kontakt zu treten.⁴¹⁹

Inhalt

Inhaltlich auffallend ist wieder der Vergleich zwischen den Perspektiven des Schulbuchs auf Ableismus und auf Rassismus. Inklusion wird mit Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention als anzustrebendes Ziel in Bezug auf Menschen mit Be_hinderungen verstanden. In diesem Kontext werden unzureichende Rahmenbedingungen, wie zu wenig Betreuungsplätze und Assistenzen sowie komplizierte Bürokratie, benannt.⁴²⁰ Im Gegensatz dazu wird Integration mit ‚Flüchtlingen‘ verknüpft. Zum Thema Integration kommen zwei *weiße* Personen zu Wort; zuerst der Ethiker Clemens Sedmak, der einen Brief an einen fiktiven ‚Asylwerber‘ richtet. Folgende Passage findet sich darin:

Sie kommen aus einem Land, in dem Chaos herrscht; und dieses äußere Chaos hat wohl auch in Ihrem Inneren, in Ihrer Seele Chaos angerichtet [...]. Dieses Chaos macht Ihnen vielleicht auch Angst. Es macht nicht selten auch denjenigen Angst, mit denen Sie zusammenleben. Nicht alle, die harte Worte wählen, sind ausländerfeindlich – manche Menschen haben Angst; und es gibt auch Gründe für Sorge: Die Sorge etwa, dass Sie mit Illusionen und falschen Vorstellungen nach Österreich gekommen sind; die Sorge, dass Sie in sich ein Pulverfass von innerem Chaos tragen, das explodieren könnte; die Sorge, dass Sie ein Bild von Frau oder Frömmigkeit oder Macht in sich tragen, das in Österreich kulturell nicht verankert ist. [...] Aus dem Umstand, dass Sie Rechte haben, folgt nicht, dass Sie keine Pflichten hätten; [...].⁴²¹

In diesem Ausschnitt ruft Sedmak einige rassistische Diskurse auf und legitimiert die Angst vor Terrorismus, Übergriffen auf *weiße* Frauen und vor dem Islam. Die erhaltenen Rechte und zu erfüllenden Pflichten, besonders inwieweit diese umgekehrt von der Mehrheitsgesellschaft erfüllt werden, bleiben unklar. Anschließend zeigt ein Textauszug, wie Ursula Sagmeister, die sogenannte Wertekurse leitet, den migrationsanderen Teilnehmer_innen drei Möglichkeiten der Lebensgestaltung in Österreich – Segregation, Integration oder Assimilation – vorstellt.⁴²² Eine migrantische Perspektive auf Integrationsforderungen fehlt. Die strukturell begrenzten Teilhabemöglichkeiten von geflüchteten Personen werden ebenso wenig thematisiert wie herrschende Segregationsmechanismen – beispielsweise im Bereich Wohnen oder Schule – oder der Notwendigkeit von therapeutischer Behandlung bei Traumata aus Kriegs- oder Fluchterfahrungen.

⁴¹⁹ Vgl. Stangl, Müller u.a.2023, S.52f.

⁴²⁰ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.46.

⁴²¹ Stangl, Müller u.a. 2023, S.51, zitiert aus: Sedmak, Clemens: Ans Herz gelegt. Die vielen Sprachen der Liebe. Innsbruck: Tyrolia 2016, S.104ff.

⁴²² Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.51.

Zu Beginn des Abschnitts „Flucht und Asyl“ macht das Schulbuch die existenzbedrohenden Gründe für Flucht deutlich und benennt die massive Gewalt und die Gefahren, denen Menschen auf der Flucht häufig begegnen. Auch an dieser Stelle kommt keine Person mit Fluchterfahrung zu Wort. Um Hunger und Armut zu erklären, werden im Kapitel vielfältige Gründe angeführt, beispielsweise die Nutzung von Getreide als Bio-Treibstoff, der Subventionierungsvorteil in Industrieländern, der sich verschärfende Klimawandel oder die Spekulation auf Finanzmärkten und Rohstoffbörsen. Die kolonialen Kontinuitäten und die Verantwortung des Globalen Nordens werden dabei nicht thematisiert. Landgrabbing wird Ländern wie „China, Indien, Südkorea oder [den] Golfstaaten“⁴²³ zugeschrieben. Selbst das Statement des Philosophen und Armutsforschers Thomas Pogge, einer weiteren *weißen* Person, die namentlich erwähnt wird, das besagt, dass Armut kein Naturereignis sei und diejenigen, die die Regeln der Exportmärkte, Subventionen etc. gestalteten, verantwortlich dafür seien, klärt die globalen Verantwortungen nicht explizit.⁴²⁴

Asyl wird in Bezug auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die Genfer Flüchtlingskonvention als Menschenrecht definiert. An dieser Stelle werden aktuelle politische Auseinandersetzungen skizziert und das Dublin-Abkommen mit seinen negativen Konsequenzen, wie der Überfüllung von Unterkünften mit sich verschlechternden Bedingungen, thematisiert.⁴²⁵

Rassismus wird zwar als Diskriminierung – und als Merkmal von Rechtsextremismus⁴²⁶ – benannt, im Kapitel aber nicht als strukturell und institutionell verankertes Machtverhältnis thematisiert. Stattdessen werden als Gründe für Fremdenfeindlichkeit die Sündenbocktheorie und die Frustrations-Aggressions-Theorie – individualisierende Perspektiven – angeboten. Die inhaltliche Gestaltung des Kapitels erweist sich zusammenfassend als widersprüchlich: Einerseits werden Menschenrechtsverletzungen im Kontext von Flucht problematisiert und Asyl als Menschenrecht gesetzt; andererseits wird Integration nur aus *weißer* Perspektive thematisiert. Das *Fremde* und Flucht werden thematisch miteinander verschränkt. Unerwähnt bleiben illegale Push Backs sowie die rechtspopulistische Instrumentalisierung des Metanarrativs Migration in aktuellen Debatten rund um globale Fluchtbewegungen.

⁴²³ Stangl, Müller u.a. 2023, S.49.

⁴²⁴ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.49.

⁴²⁵ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.50.

⁴²⁶ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.47.

Sprache

Das *Fremde* wird sprachlich im ganzen Kapitel wiederholt aufgerufen; nur bei der Erstnennung wird der Begriff kursiv gesetzt:

Das *Fremde*, der *Fremde* oder die *Fremde* sind Begriffe, die all das beschreiben, was uns anders und unvertraut erscheint, was uns von uns selbst unterscheidet. Oft empfinden wir es als störend, unzugänglich, ja sogar bedrohend, wir begegnen Fremden mit Erwartung, Vorbehalt oder sogar Angst.⁴²⁷

An dieser einleitenden Erklärung fällt das Gegensatzpaar zwischen ‚uns‘ und dem *Fremden* auf; dem *Fremden*, so wird hier festgeschrieben, begegnen ‚wir‘ entweder mit Vorbehalt und Angst oder, wie anschließend beschrieben, mit Faszination und Neugierde (beispielsweise auf Reisen, einer privilegierten *weißen* Praxis). Dieser einleitende Abschnitt schließt mit einem selbstreflexiven Moment:

Was uns fremd ist und wie wir damit umgehen, hat stets auch mit uns selbst zu tun, mit der Gesellschaft, in der wir leben, mit unserer Kultur und deren Umgang mit dem Fremden. Wir wollen in diesem Kapitel den eigenen Blick auf das Fremde schärfen und dabei auch uns selbst und unsere Einstellungen und Ansichten im Auge behalten.⁴²⁸

Sprachlich wird dieses ‚wir‘ als *weiß* und ‚unserer Kultur zugehörig‘ gesetzt. Im Kontext von Flucht und Asyl wird formuliert: „Für uns, die wir in einem der sichersten und reichsten Länder der Welt leben, ist dies [100 Millionen Menschen waren 2022 weltweit auf der Flucht, Anm.] nur schwer vorstellbar.“⁴²⁹ Diese Stelle macht klar, dass Flucht- und Migrationserfahrungen der Schüler_innen und Lehrpersonen nicht mitgedacht werden.

Die *Fremden* werden als „[d]unkelhäutige Menschen“⁴³⁰, Menschen „mit schwarzer Hautfarbe“⁴³¹ oder „Menschen mit nicht weißer Hautfarbe“⁴³² bezeichnet, im Gegensatz zu Menschen „mit heller Hautfarbe“⁴³³ oder „weiße“⁴³⁴ Menschen. Diese sprachliche Gestaltung entspricht nicht dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Diskurse; sie schreibt rassistische Diskriminierung weiter in Haut ein. Als Merkmale von Rechtsextremismus werden u.a. Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus genannt;⁴³⁵ ‚Ausländerfeindlichkeit‘ und ‚Fremdenfeindlichkeit‘ separat zu nennen, legitimiert dahinterstehende ausschließende Dichotomien. Unsicherheiten bzgl. der achtsamen, diskriminierungsfreien Verwendung von Sprache

⁴²⁷ Stangl, Müller u.a. 2023, S.42.

⁴²⁸ Stangl, Müller u.a. 2023, S.42.

⁴²⁹ Stangl, Müller u.a. 2023, S.48.

⁴³⁰ Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁴³¹ Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁴³² Stangl, Müller u.a. 2023, S.52.

⁴³³ Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁴³⁴ Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁴³⁵ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.47.

werden betreffend Menschen mit Behinderungen benannt: „Viele Menschen sind sich nicht ganz sicher, wie man in Bezug auf dieses Thema korrekt und ohne jemanden zu verletzen formuliert.“⁴³⁶ In Bezug auf Rassismus wird diese Frage nicht gestellt.

Grafische Gestaltung und Bilder

Im Praxisbuch Ethik 3 werden kaum Bilder verwendet. Eine Abbildung zeigt eine eurozentrische Weltkarte; die Jugendlichen sollen die Länder ausmalen, zu denen sie eine Verbindung haben.⁴³⁷ Zum Thema Diskriminierung wird eine Werbung von United Colors of Benetton aus dem Jahr 1991 abgebildet, die ein lachendes weißes Kind mit blonden Locken und einen ernst blickenden Schwarzen Jungen, dessen Haare zu kleinen Hörnern gezwirbelt sind, zeigt; die beiden Kinder umarmen einander.



Abbildung 3 „United Colors of Benetton“

Die Jugendlichen werden aufgefordert, in einer Fishbowl-Diskussion die Frage „ob auf Werbeplakaten auch Inhalte dargestellt werden dürfen, durch die sich bestimmte Bevölkerungsgruppen diskriminiert fühlen könnten“⁴³⁸ zu diskutieren – hier schmälern die Fragestellung sowie die Verwendung des Konjunktivs die Kritik an der problematischen Darstellung. Im Serviceteil für Lehrpersonen wird Kritik folgendermaßen zuvorgekommen: „Da sich die beiden Kinder auf dem Bild umarmen, wird jedoch die Botschaft der Vereinigung von Menschen mit verschiedener Hautfarbe transportiert bzw. die Überwindung rassistischer Vorurteile [...]“.⁴³⁹

Menschen auf der Flucht werden als Teil einer Masse und nicht als Individuen gezeigt; einmal auf der Abbildung „Bootsflüchtlinge“⁴⁴⁰ auf einem vollen Boot im Meer, einer Darstellung, die zum Symbolbild geworden ist, einmal dargestellt durch ca. dreißig Zelte auf dem Bild „Flüchtlingslager am Hafen in Piräus/Griechenland“⁴⁴¹. Hier zitiert das Schulbuch Bilder, die im medialen Diskurs präsent sind und Menschen auf der Flucht entmenslichen. Eine weitere Abbildung zeigt drei Mischgetränke aus Wasser mit Zucker, Orangensaft und Öl, was symbolisch für Assimilation, Integration und Segregation stehen soll.⁴⁴²

⁴³⁶ Stangl, Müller u.a. 2023, S.46.

⁴³⁷ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.43.

⁴³⁸ Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁴³⁹ Stangl, Helmut, Müller, Thomas u.a.: Serviceteil für LehrerInnen. Praxisbuch Ethik 3 AHS. Linz: Veritas Verlag 2023, S.14.

⁴⁴⁰ Stangl, Müller u.a. 2023, S.48.

⁴⁴¹ Stangl, Müller u.a. 2023, S.50.

⁴⁴² Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.51.

Didaktische und methodische Gestaltung

Aufgabenstellungen im Praxisbuch Ethik 3 beinhalten wiederholt Einladungen zur Reflexion und Dekonstruktion: So folgen auf die Aufgabenstellung, auf der abgebildeten Weltkarte die Länder auszumalen, zu denen die Schüler_innen eine Verbindung haben, folgende Fragestellungen: „*Wo sind die weißen Flecken? Wo ist die Fremde? Warum sind sie weiß geblieben? An welchen Regionen habe ich kein Interesse und warum?*“⁴⁴³ Mithilfe eines Tortendiagramms sollen eigene Zugehörigkeitsdimensionen und damit verbundene und erfahrene Benachteiligungen reflektiert werden.⁴⁴⁴ In Bezug auf Diskriminierung werden Schüler_innen eingeladen, eigene Privilegien zu reflektieren; die Reflexionsfragen dieser Übung gehen auf einen Roman der Schwarzen Autorin Chimamanda Ngozi Adichie zurück. Die Antworten sollen dann im Plenum verglichen werden und die Schüler_innen sind aufgefordert, zu reflektieren, wie es Personen geht, die regelmäßig Diskriminierung erfahren, und Ratschläge für den Umgang mit diskriminierenden Situationen zu formulieren.⁴⁴⁵ An diesen Aufgabenstellungen zeigt sich das Bemühen darum, Reflexion anzustoßen; gleichzeitig wird die Reproduktion von Othering nicht gebrochen – die Mechanismen und Funktionen hinter der Herstellung der *Fremden*, *Anderen*, Nicht-Privilegierten bleiben ebenso unbenannt wie (das eigene) *Weißsein*. Dass Schüler_innen mit Fluchterfahrungen oder Migrationsgeschichte Teil des Klassenverbands sind und durch die Übungen schmerzhaft Erinnerungen aufgerufen werden können, wird nicht mitgedacht. Das zeigt sich auch, wenn der Einstieg zum Thema Flucht und Asyl eine Fantasiereise ist, die anregt, sich „vorzustellen, wie es wäre, selbst in einem Land zu leben und aufzuwachsen, in dem Krieg ausgebrochen ist bzw. in dem bewaffnete Konflikte zum Lebensalltag gehören.“⁴⁴⁶ Diese Aufgabenstellung kann zur Retraumatisierung bei betroffenen Jugendlichen führen.

Im Fall von Menschen mit Be_hinderungen wird im Serviceteil für Lehrpersonen angeregt, vor der inhaltlichen Arbeit in der Klasse zu fragen, ob die Schüler_innen Naheverhältnisse zu Menschen mit Be_hinderungen haben, und sie einzuladen, ihre Erfahrungen zu teilen, über Reaktionen anderer Menschen auf die Be_hinderung zu berichten und Verbesserungsvorschläge für den Umgang mit Menschen mit Be_hinderungen zu formulieren.⁴⁴⁷ Eine äquivalente Empfehlung in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrung/Migrationsgeschichte fehlt. Der ungleiche Zugang zeigt sich auch in der Aufgabenstellung, zu untersuchen wie „behinder-

⁴⁴³ Stangl, Müller u.a. 2023, S.43.

⁴⁴⁴ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.44.

⁴⁴⁵ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁴⁴⁶ Stangl, Müller u.a. 2023, S.48.

⁴⁴⁷ Vgl. Stangl, Müller u.a. *Serviceteil* 2023, S.14.

tenfreundlich“⁴⁴⁸ der eigene Schulstandort ist. Die Auseinandersetzung mit institutionellen Barrieren für migrationsandere Schüler_innen in der Schule wird nicht angeregt. Am Ende des Kapitels wird Schüler_innen vorgeschlagen, mit den Bewohner_innen einer Wohngemeinschaft für Menschen mit Behinderung in Kontakt zu treten und eine gemeinsame Aktivität zu organisieren; in Bezug auf Flucht und Migration wird ein Spiel angeregt, bei dem zwei Schüler_innen die Klasse verlassen, als einzige nicht über ein daraufhin vereinbartes Zeichen Bescheid wissen und Ausschlusserfahrungen machen.⁴⁴⁹ Die *Fremden* kommen nicht aus ihrem Objektstatus heraus und kommen nie selbst zu Wort.

Nicht nur in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen werden *weiße* Schüler_innen aufgefordert, Tipps für den Umgang damit zu formulieren, sondern es werden auch die Aufgaben gestellt, Verpflichtungen der „westlichen Weltgesellschaft“⁴⁵⁰ in Bezug auf Hunger und Armut zu formulieren, Rechte und Pflichten, die die Jugendlichen Asylwerbenden zukommen lassen bzw. zu denen sie sie verpflichten würden, auszuarbeiten,⁴⁵¹ einen Regelkatalog gegen Diskriminierung am Arbeitsplatz zu erstellen⁴⁵² oder die Vor- und Nachteile von Wertekursen zu beurteilen.⁴⁵³ Diese Aufgabenstellungen sind inhaltlich nicht mit Informationen oder Rechercheaufträgen unterfüttert. Die adressierten *weißen* Schüler_innen kommen, ohne sich Wissen angeeignet zu haben, in die Position handelnder Subjekte. Ähnliches zeigt sich bei einer Rollendiskussion zum Thema Diversity-Politik eines fiktiven Unternehmens: Unter den Rollen („Unternehmensleitung, Chefin/Chef der Personalabteilung, Gewerkschaftsvorsitzende/Gewerkschaftsvorsitzender, Mitarbeitende konkreter Abteilungen, Schriftführerin/Schriftführer“⁴⁵⁴) befindet sich keine von Diskriminierung betroffene Person bzw. werden diese nicht explizit Teil der Diskussion. Die Aufgabenstellung, Vor- und Nachteile von Quotenregelungen und Obergrenzen in der ‚Flüchtlingspolitik‘ auszuarbeiten,⁴⁵⁵ nimmt Menschen auf der Flucht nicht in ihren Rechten und Bedürfnissen wahr und reduziert sie auf ihren Aufenthaltsstatus. Die Information, dass Obergrenzen für geflüchtete Menschen der Genfer Flüchtlingskonvention, den Menschenrechten und den Grundrechten der EU widersprechen, findet sich nur im Serviceteil für LehrerInnen.⁴⁵⁶ Das Praxisbuch Ethik für die AHS denkt migrationsandere Schüler_innen in den gestellten Aufgaben nicht mit und adressiert wiederholt *weiße* Schüler_innen: Eine Aufgabe fordert die Jugendlichen auf, selbst einen fiktiven

⁴⁴⁸ Stangl, Müller u.a. 2023, S.46.

⁴⁴⁹ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.53.

⁴⁵⁰ Stangl, Müller u.a. 2023, S.49.

⁴⁵¹ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.52.

⁴⁵² Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.53.

⁴⁵³ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.51.

⁴⁵⁴ Stangl, Müller u.a. 2023, S.53.

⁴⁵⁵ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.50.

⁴⁵⁶ Vgl. Stangl, Müller u.a. *Serviceteil* 2023, S.15.

Brief an eine_n Asylwerber_in zu schreiben und darin Sorgen, Erwartungen und Wünsche zu formulieren.⁴⁵⁷ An anderer Stelle sollen Schüler_innen von Menschen in ihrem Umfeld erzählen, die sich selbst für Assimilation, Integration oder Segregation entschieden haben⁴⁵⁸ – angesichts der reduktionistischen, hegemonialen Perspektive auf Integration, die die Verantwortung für gelingende Integration auf die einzelnen Individuen überträgt, und der klar negativen Bewertung von Segregation und Assimilation können von Rassismus betroffene Schüler_innen gar nicht mit ihrer eigenen Geschichte zu Wort kommen.

Das zentrale Lernziel des Praxisbuch Ethik 3 für die AHS scheint zu sein, Jugendliche in aktuelle politische Diskurse rund um Diversität und Diskriminierung einzuführen, sie mit den rechtlichen Rahmenbedingungen vertraut zu machen und ihnen Begriffe sowie Definitionen zur Einordnung zur Verfügung zu stellen. Dazu wird auf verschiedene Quellen – auch philosophische Texte ausschließlich *weißer Männer*⁴⁵⁹ – zurückgegriffen. Rassismuskritische Perspektiven auf aktuelle gesellschaftliche Debatten, den philosophischen Kanon, Kolonialismus oder die Identitätsbildung fehlen.

4.3 „Lebensfroh. Diskurs und Moral in einer bunten Gesellschaft. Ethik AHS 3“, Hölzel Verlag

Das Kapitel „Alle gleich – alle anders“ im Schulbuch des Hölzel Verlags umfasst 25 Seiten und ist für AHS und BHS deckungsgleich. Das Schulbuch umfasst insgesamt 200 Seiten, jedes der Kapitel ist zwischen 20 und 30 Seiten lang. „Lebensfroh 3“ wurde von einem Team aus vier Autor_innen – Univ.Prof. Dr. Anton Bucher, Prim.^a Univ.-Prof.ⁱⁿ DDr.ⁱⁿ Barbara Maier, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Martina Meysel und Prof.ⁱⁿ Veronika Palm-Thaler – verfasst, die in den Bereichen Pädagogik, Medizin und Wirtschaft tätig sind; eine Person unterrichtet an einer AHS. Das Kapitel „Alle gleich – alle anders“ geht vom Diversitätsbegriff aus (2 Seiten), geht auf „Körperliche und geistige Vielfalt“⁴⁶⁰ (2 Seiten) – also auf Menschen mit Be_hinderungen – ein und verknüpft den Umgang mit Menschen mit Be_hinderungen mit dem Inklusionsbegriff (2 Seiten). Darauf folgt ein Abschnitt zum Thema Integration (2 Seiten) – dieser wird auch in diesem Schulbuch mit Migrationsanderen in Verbindung gebracht –, anschließend werden Stereotype und Vorurteile (2 Seiten), interkulturelle Erfahrungen (2 Seiten), Diversity Management (2 Seiten) und Diskriminierung (5 Seiten) behandelt. Abschließend folgt ein Übungsteil, der Reproduktions-, Transfer- und Reflexionsaufgaben zum gesamten Kapitel beinhaltet (5 Seiten). Das Kapitel legt den Fokus auf Wissensvermittlung in Form sachlicher

⁴⁵⁷ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.51.

⁴⁵⁸ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.51.

⁴⁵⁹ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.43, S.50f.

⁴⁶⁰ Bucher, Anton, Maier, Barbara u.a.: Ethik AHS 3. Lebensfroh. Diskurs und Moral in einer bunten Gesellschaft. Wien: Hölzel Verlag 2023, S.102.

Zusammenfassungen und behandelt Diskriminierung aufgrund von Be_hinderung, Geschlecht und „ethnische[r] Zugehörigkeit“⁴⁶¹ ausführlicher. Im Kapitel finden sich keine philosophischen Textauszüge oder Verweise auf philosophische Theorien. Auszüge aus Reden oder Gesetzestexten werden in separaten Textpassagen angeführt.⁴⁶² Im Fließtext finden sich häufig Aufzählungen; wichtige Begriffe werden in grau hinterlegt erklärt. Insgesamt finden sich im Kapitel „Alle gleich – alle anders“ 21 Abbildungen sowie sieben Grafiken.

Inhalt

Über Migrationsandere wird erstmals in Bezug auf Integration geschrieben. Die angeführte UNHCR-Definition fasst Integration als komplexen Prozess, bei dem „[s]owohl die Flüchtlinge als auch die Aufnahmegesellschaft [...] einander offen gegenüberstehen“⁴⁶³ müssen. Anschließend werden die Grundwerte beschrieben, an denen sich ein Leben in Österreich und der Integrationsprozess orientieren sollen. In diesem Kontext wird angeführt, dass das Recht auf Freiheit nicht von der „Rechtsvorstellung anderer Kulturen“⁴⁶⁴ eingeschränkt werden darf. In Bezug auf die Gleichheit aller Menschen wird postuliert: „Die Gleichwertigkeit von Frauen und Männern in allen Bereichen und Frauenrechte sind zu respektieren und einzuhalten.“⁴⁶⁵ Hier wird implizit der hegemoniale Diskurs zum Sexismus der *Anderen* aufgerufen; auf freiheitsbeschränkende und misogynen Aspekte der sogenannten Aufnahmegesellschaft wird nicht näher eingegangen. Als Beispiel von Integration wird in der Marginalspalte über Berufsorientierungsprojekte für geflüchtete Personen geschrieben: „Durch Bildung und Beschäftigung können sich Flüchtlinge ein eigenes Leben aufbauen. Falls sie in ihre Heimat zurückkehren, können sie ihre neu erlernten Fähigkeiten gewinnbringend einsetzen.“⁴⁶⁶ Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die geflüchtete Menschen bereits mitbringen, werden ebenso außer Acht gelassen wie die Einschränkungen, die sie am Arbeitsmarkt erleben. Die Möglichkeit, sich weiterzubilden und zu arbeiten, wird nicht als Menschenrecht verstanden, sondern als Zugeständnis der Mehrheitsgesellschaft. Oftmals gewaltvolle Abschiebungen in prekäre oder sogar gefährliche Verhältnisse werden mit dem Begriff ‚Rückkehr‘ verharmlost. Abwehrende Reaktionen auf Migration werden folgendermaßen normalisiert: „Bilder von Flüchtlingen lösen bei vielen Menschen Mitgefühl und den Wunsch zu helfen aus. Es kommt oft aber auch zur Abgren-

⁴⁶¹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.114.

⁴⁶² Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.102, S.104, S.106, S.114.

⁴⁶³ Bucher, Maier u.a. 2023, S.106.

⁴⁶⁴ Bucher, Maier u.a. 2023, S.107.

⁴⁶⁵ Bucher, Maier u.a. 2023, S.107.

⁴⁶⁶ Bucher, Maier u.a. 2023, S.106.

zung, da die Angst steigt, selbst in eine schwierige Situation zu kommen.“⁴⁶⁷ Diese vereinfachte Perspektive lässt beispielsweise die Instrumentalisierung des Metanarrativs Migration durch Populismus und Rechtsextremismus außer Acht.

Im Kontext von Diversity Management ist das argumentative Ziel des Kapitels, die „Vorteile im Wettbewerb“⁴⁶⁸ durch eine diverse Belegschaft herauszustreichen. So soll Diversity Management als Teil des Unternehmenskonzepts durch eine – nicht näher definierte – vielfältige Führungsebene die besten Talente anziehen, zu weniger Krankheitstagen führen, Kreativität und Innovation fördern, die Zufriedenheit des Personals sowie Profite steigern.⁴⁶⁹ Diskriminierung wird hier ausschließlich als gewinnschädigend gefasst, der Mensch erscheint bloß als kapitalistische Ressource. Das steht in einem Spannungsverhältnis zur Perspektive auf Menschen mit Behinderungen: Diese werden zwar einerseits anhand ihrer **„körperliche[n], geistige[n] und psychische[n] Funktionsbeeinträchtigungen“**⁴⁷⁰ beschrieben, was wiederum auf (fehlende) kapitalistische Verwertbarkeit verweist; andererseits wird darauf verwiesen:

Wenn umfassende Leistungsfähigkeit zur Norm erhoben wird, werden biologische Unterschiede zu einem gesellschaftlichen Problem. Barrierefreiheit im Alltag, in Beruf und Freizeit fördert ein gleichberechtigtes Miteinander.⁴⁷¹

Die Kritik an der Norm der Leistungsfähigkeit und die Perspektive auf Barrierefreiheit als wichtigen Aspekt von gutem Leben fehlen in Bezug auf die Migrationsanderen.

Dem Thema Diskriminierung nähert sich das Schulbuch ausgehend von Stereotypen und Vorurteilen anhand mehrerer Definitionen und verweist auf das in Österreich herrschende Diskriminierungsverbot. Ausschnitte aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie der Europäischen Menschenrechtskonvention zum Verbot von Diskriminierung sind angeführt.⁴⁷² Im Fließtext wird betont, dass Diskriminierungen den Gleichheitsgrundsatz sowie die menschliche Würde verletzen.⁴⁷³ Neben Diskriminierungen im Arbeitskontext wird auf Alltagsdiskriminierung in Form „von abfälligen Bemerkungen, Beleidigungen, verletzenden Witzen, Kontaktvermeidung“⁴⁷⁴ und physischer Gewalt verwiesen.⁴⁷⁵ Diskriminierung wird mit der künstlichen Konstruktion von Unterschieden erklärt: „Jede Form von Diskriminierung basiert auf einer Unterscheidung und Bewertung durch eine Mehrheit, was als gesellschaftli-

⁴⁶⁷ Bucher, Maier u.a. 2023, S.107.

⁴⁶⁸ Bucher, Maier u.a. 2023, S.112.

⁴⁶⁹ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.112.

⁴⁷⁰ Bucher, Maier u.a. 2023, S.102.

⁴⁷¹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.102.

⁴⁷² Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.114.

⁴⁷³ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.114.

⁴⁷⁴ Bucher, Maier u.a. 2023, S.115.

⁴⁷⁵ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.115.

che Norm zu gelten hat.“⁴⁷⁶ Als historische Beispiele werden „der extreme Judenhasse des Nazi-Regimes“⁴⁷⁷, das Apartheid-System in Südafrika sowie Diskriminierungen von „Native Americans, Sklavinnen und Sklaven aus Afrika, Aborigines in Australien, Roma und Sinti sowie Jüdinnen und Juden in Europa“⁴⁷⁸ genannt. Die Folgen dieser Diskriminierungen, wie Versklavung, Verfolgung und Vernichtung, werden nicht thematisiert. Als Beispiele für Diskriminierungen in der Gegenwart werden Diskriminierungen von „ethnische[n] Minderheiten (z. B. das Volk der Rohingya in Myanmar), religiöse[n] Minderheiten (z. B. Jesidinnen und Jesiden im Irak), aber auch Frauen, Menschen mit Behinderung, homosexuelle Personen, Migrantinnen und Migranten und viele andere mehr“⁴⁷⁹ genannt. Da Diskriminierungen „ein **Klima für Ausgrenzung und Mobbing** [schaffen] und [...] dadurch der gesamten Gemeinschaft [schaden]“⁴⁸⁰, werden Maßnahmen gegen Diskriminierungen vorgestellt. Dazu gehören auch strukturelle Maßnahmen wie das Anstreben positiver Diskriminierung, Prävention, Sanktionen bei Diskriminierung und Schutz vor Diskriminierung. Die knappe Erklärung zum Aspekt des Schutzes – „Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, stärken und schützen (Empowerment)“⁴⁸¹ – zeigt nicht selbstbestimmtes, die Ordnung störendes Empowerment mit Perspektive auf Verteilungsgerechtigkeit. Positive Diskriminierung, beispielsweise in Form von Förderungen im Arbeitskontext, sowie die Möglichkeit, Diskriminierungen bei der Gleichbehandlungsstaatsanwaltschaft zu melden, werden anschließend kurz beschrieben, was auf den individuellen Handlungsspielraum aller (auch rassifizierter Menschen) verweist.⁴⁸²

Trotzdem bleiben viele wesentliche Bausteine rassismuskritischen Ethikunterrichts im Schulbuch „Lebensfroh“ unangetastet – der Kolonialismus und dahinterstehende wirtschaftliche Interessen, globale Machtverhältnisse, *Weißsein*, antimuslimischer Rassismus oder die ausschließenden Effekte von Integrationsforderungen werden ebenso wenig bearbeitet, wie intersektionale Perspektiven, Stimmen oder (philosophische) Texte diskriminierter Menschen oder die Frage, wer von Diskriminierung am Arbeitsplatz profitiert, Platz bekommen. [R]assistische Ideologien“⁴⁸³ werden nur in Bezug auf das Nazi-Regime und die Apartheid benannt.⁴⁸⁴ Die Verantwortung rassistischer *weißer* Kolonialmächte für das Apartheid-Regime wird in einer Passivkonstruktion verschleiert: „[...] als Menschen aufgrund ihrer

⁴⁷⁶ Bucher, Maier u.a. 2023, S.116.

⁴⁷⁷ Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

⁴⁷⁸ Bucher, Maier u.a. 2023, S.116.

⁴⁷⁹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

⁴⁸⁰ Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

⁴⁸¹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

⁴⁸² Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.117f.

⁴⁸³ Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

⁴⁸⁴ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

Hautfarbe demokratische Rechte entzogen und vom öffentlichen Leben ausgeschlossen wurden“⁴⁸⁵. Gegenmodelle zur herrschenden rassistischen Ordnung werden nicht entworfen; im Kontext von Diversity Management erscheinen von Rassismus betroffene Menschen als kapitalistische Ressource.

Sprache

Obwohl Kultur vom Schulbuch explizit als „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft“⁴⁸⁶ definiert wird, erscheint Kultur im Widerspruch dazu als Normen und Verhaltensweisen bestimmend, statisch, homogen und in sich geschlossen: „[K]ulturelle Wurzeln [haben] einen starken Einfluss auf die **Werte, das Verhalten, die Ansichten und den Glauben eines Individuums**“⁴⁸⁷. Kulturen trafen aufeinander, wobei das als anregend oder bedrohlich empfunden werden könne; Unwissenheit über die *Anderen* führe zu Konflikten.⁴⁸⁸ Alle Menschen sollten sich mit ihren „**Wurzeln**“⁴⁸⁹ auseinandersetzen, um herauszufinden, woher die eigenen Normvorstellungen und stereotypen Kategorisierungen stammen.⁴⁹⁰ Der Integrationsprozess fordert „einen **bewussten Umgang mit kulturellen Differenzen, gegenseitige Anerkennung, Wertschätzung und Respekt** aller Beteiligten“⁴⁹¹ und wechselseitige Anpassungen der „aufnehmenden und [...] aufzunehmenden Gruppe“⁴⁹². An anderer Stelle wird von der „fremdkulturellen Gruppe“⁴⁹³ geschrieben. Im Abschnitt zu interkulturellen Erfahrungen werden als Beispiele Formen der nonverbalen Kommunikation, Verhaltensweisen wie Pünktlichkeit, Begrüßungen sowie Essensvorschriften und verschiedene Nahrungsmittel angeführt. „Wir kaufen im Internet weltweit ein, wie fliegen in fremde Länder und vieles, das uns zuerst fremd war, wird uns sehr schnell vertraut.“⁴⁹⁴ Diese ‚interkulturellen Begegnungen‘ sind einer bestimmten Gruppe vorbehalten, die sich beispielsweise Fernreisen leisten kann.

In einer Übungsaufgabe zum Abschnitt Diskriminierung wird die Aussage eines Schwarzen Menschen konstruiert, der bei der Wohnungssuche von Diskriminierung betroffen ist, „weil ich eine dunkle Hautfarbe habe und mit Akzent spreche“⁴⁹⁵. Anschließend wird das N-Wort

⁴⁸⁵ Bucher, Maier u.a. 2023, S.109.

⁴⁸⁶ Bucher, Maier u.a. 2023, S.110.

⁴⁸⁷ Bucher, Maier u.a. 2023, S.110.

⁴⁸⁸ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.110.

⁴⁸⁹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.100

⁴⁹⁰ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.100.

⁴⁹¹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.106.

⁴⁹² Bucher, Maier u.a. 2023, S.106.

⁴⁹³ Bucher, Maier u.a. 2023, S.108.

⁴⁹⁴ Bucher, Maier u.a. 2023, S.110.

⁴⁹⁵ Bucher, Maier u.a. 2023, S.116.

verwendet: „Von Vermieterinnen und Vermietern habe ich auch schon ‚keine N****‘ zu hören bekommen.“⁴⁹⁶ Die Aufgabe warnt dabei weder vor gewaltvoller rassistischer Sprache, noch wird die Gewaltsamkeit des N-Worts thematisiert. Schüler_innen sind lediglich aufgefordert, zu entscheiden, ob es sich um Diskriminierung handelt und eventuell den ‚Grund‘ dafür anzugeben.⁴⁹⁷ Die sprachliche Gestaltung des Kapitels archiviert somit kulturalistische und stellenweise rassistische Sprache.

Grafische Gestaltung und Bilder

Im Schulbuch sind Schwarze Personen wiederholt auf Bildern abgebildet, die den Text begleiten, beispielsweise zeigt das Bild „Berufsorientierungsprojekte für Flüchtlinge“⁴⁹⁸ zwei Schwarze Menschen, die an Nähmaschinen arbeiten, das Bild „Bunte Vielfalt für ein starkes Unternehmen“⁴⁹⁹ zeigt eine Schwarze stehende Frau, die etwas erklärt, während zwei Kollegen (einer davon Schwarz) zu ihr aufblicken, das Bild „War doch nur Spaß!“⁵⁰⁰ begleitet den Abschnitt zu Diskriminierung in der Alltagssprache und zeigt eine traurige Schwarze Frau, die in einem Gruppensetting allein an einem Tisch sitzt. Schwarze Menschen dienen hier als Repräsentation und sollen für Diversität stehen, ohne sich selbst zu repräsentieren: Keine von Rassismus betroffene Person tritt im Kapitel namentlich auf und/oder kann (für sich) sprechen.



„War doch nur Spaß!“
Rassistische oder sexistische
Witze verstärken bestehende

Abbildung 4 "War doch nur Spaß!"

Didaktische und methodische Gestaltung

Auffällig ist der Unterschied zwischen den Aufgabenstellungen zu den Themenbereichen Inklusion und Integration: In Bezug auf Be_hinderung sind die Schüler_innen aufgefordert, „Hindernisse [...], auf die Menschen mit Behinderung stoßen“⁵⁰¹ und Möglichkeiten, diese zu beseitigen, zu sammeln; außerdem fordert das Schulbuch explizit auf, „Verständnis und Bewusstsein [zu] entwickeln“⁵⁰², da Menschen mit Be_hinderungen und ihre Angehörigen großen Belastungen ausgesetzt sind. Bei der Aufgabenstellung zu Integration sollen sich Schü-

⁴⁹⁶ Bucher, Maier u.a. 2023, S.116.

⁴⁹⁷ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.116.

⁴⁹⁸ Bucher, Maier u.a. 2023, S.106.

⁴⁹⁹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.112.

⁵⁰⁰ Bucher, Maier u.a. 2023, S.108.

⁵⁰¹ Bucher, Maier u.a. 2023, S.104.

⁵⁰² Bucher, Maier u.a. 2023, S.104.

ler_innen im Gegensatz dazu in die Situation flüchtender Menschen hineinversetzen und die notwendigen Schritte zum Aufbau eines neuen Lebens sowie Strategien, um von „den Menschen des Aufnahmelandes angenommen und akzeptiert zu werden“⁵⁰³, beschreiben. Anschließend sollen die Jugendlichen ihre „(Nicht-)Bereitschaft, sich gänzlich an das neue Land anzupassen und Ihr bisheriges Leben, Ihre Muttersprache und Ihre Kultur hinter sich zu lassen“⁵⁰⁴, erörtern. Die strukturellen Hindernisse, denen geflüchtete Menschen begegnen, bleiben dabei völlig außen vor. Abschließend wird mit QR-Code auf ein Video verwiesen, zu dem die Schüler_innen Aufgaben bearbeiten sollen. Das Erklärvideo „Was bedeutet Integration?“⁵⁰⁵ vergleicht Integration mit der Adoption: Das Waisenkind Tom zieht bei einer großzügigen Frau, genannt ‚Big Mama‘, ein und muss sich an ihre Regeln – bestimmte Essenszeiten, das Verbot von Gewalt und Diebstahl sowie geteilte Hausarbeit – halten, damit er mit der Familie in Harmonie leben kann. Das Video reproduziert eine paternalistische Haltung gegenüber geflüchteten Menschen, die angesichts der Großzügigkeit europäischer Staaten und individueller Helfer_innen Dankbarkeit zeigen sollen. Die rassistischen strukturellen Barrieren, die geflüchteten Menschen ein gesundes und sicheres Leben massiv erschweren, werden unsichtbar gemacht. Problematisches Verhalten – wie Gewalt oder Diebstahl – wird den *Anderen* und ihrer fehlenden Bereitschaft, ‚sich zu integrieren‘, zu geschrieben. Die Aufforderung, sich in kriegstraumatisierte Menschen hineinzuversetzen, ist unangemessen und womöglich retraumatisierend.

Auch an anderer Stelle, in der Übung „Echte Freunde?“ sind es die *Anderen*, denen intolerantes Verhalten zugeschrieben wird, was rassistisches Othering reproduziert: Als Martin sich als homosexuell outet, möchte Avidan „fortan nichts mehr mit Martin zu tun haben und vermeidet [...] jeglichen Kontakt mit ihm“⁵⁰⁶.

Die Aufgabenstellung zu Diversity Management fordert auf, Vorteile von ‚gutem Diversity Management‘ aus Sicht von Gründer_innen zu sammeln und anschließend „zwei Punkte für den Verhaltenskodex Ihres Unternehmens [zu formulieren], in denen sich das Unternehmen verpflichtet, niemanden zu diskriminieren und darüber hinaus Diversität zu fördern“⁵⁰⁷. Hier ist einerseits fraglich, wer als potentielle_r Gründer_in angesprochen wird und inwieweit das Bekenntnis zur Ablehnung diskriminierenden Verhaltens für von Diskriminierung betroffene Menschen tatsächlich einen Unterschied macht.

⁵⁰³ Bucher, Maier u.a. 2023, S.107.

⁵⁰⁴ Bucher, Maier u.a. 2023, S.107.

⁵⁰⁵ Niuvox 2016: Was bedeutet Integration? (in German). Youtube, 03.03.2017. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=4SfqHMRIm-g> (Zugriff am 16.04.2024)

⁵⁰⁶ Bucher, Maier u.a. 2023, S.120.

⁵⁰⁷ Bucher, Maier u.a. 2023, S.113.

Im Abschnitt zu Diskriminierung liegt der Fokus der Aufgabenstellungen auf der Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires: So sind Schüler_innen in einer Übung aufgefordert, für eine Situation, in der eine_r selbst oder eine nahestehende Person diskriminiert wurde, Handlungsoptionen für einen kompetenten Umgang mit der Situation zu entwickeln, sich mit der_dem Sitznachbar_in und im Plenum darüber auszutauschen und anschließend „daraus entstehende Überlegungen in Ihr Handlungsrepertoire auf[zunehmen]“⁵⁰⁸. Als Strategien gegen Diskriminierung werden im Video „Diskriminierung in drei Minuten erklärt“⁵⁰⁹ Humor, Fragenstellen und Widersprechen vorgestellt.⁵¹⁰ Auch im abschließenden Übungsteil liegt der Fokus auf Handlungsoptionen: Schüler_innen sollen sich in Pädagog_innen hineinversetzen und Überlegungen zur Raumgestaltung sowie der Materialauswahl treffen⁵¹¹ oder in eine konkrete gewaltvolle Situation unter Jugendlichen, in der zwei von Diskriminierung betroffene Schüler_innen am Heimweg drangsaliert werden, in Form eines Rollenspiels einsteigen und „besprochene[] Handlungsmöglichkeiten einbauen, sodass die Situation ein gutes Ende hat“⁵¹². Auffallend ist, dass nicht definiert wird, was ein kompetenter Umgang mit Diskriminierung oder ein gutes Ende einer gewaltvollen Situation ist. Der Fokus auf den erweiterten Handlungsspielraum (*weißer*) Schüler_innen bei gleichzeitiger Dethematisierung von strukturellem Rassismus vermittelt den Eindruck, dass Diskriminierung leicht zu begegnen sei. Herausfordernde und schmerzhaft Auseinandersetzungen mit persönlichen Rassismen, *Weißsein* oder Schwarzen Stimmen, die den hegemonialen Diskurs stören, werden nicht angestoßen.

4.4 „Warum? Wege zur Ethik 7“, Westermann Verlag

Das Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ im Schulbuch des Westermann Verlags für AHS und BHS umfasst 16 Seiten. „Warum? Wege zur Ethik 7“ hat einen Umfang von 176 Seiten, alle Kapitel sind zwischen 15 und 20 Seiten lang. Das Schulbuch wurde von Mag.^a Diana Knechtel, MA und Andrea Samwald, BEd, MEd verfasst, die im universitären Kontext bzw. als Schuldirektorin tätig sind. Im Kapitel folgen diese Abschnitte aufeinander: „Fremdheit und Andersheit“ mit Bezug auf Stereotype und Vorurteile (3 Seiten), „Migration, Flucht und Asyl“ mit einem kurzen Abschnitt zu Migration in Österreich (2 Seiten), „Fremdenfeindlichkeit“ mit den Schwerpunkten Ethnozentrismus und Eurozentrismus (1 Seite), Rechtsextremismus und Verschwörungserzählungen (3 Seiten), „Diversität und Diskriminierung“ mit Abschnitten zu umgekehrter Diskriminierung und sprachlicher Diskriminierung (3 Seiten)

⁵⁰⁸ Bucher, Maier u.a. 2023, S.115.

⁵⁰⁹ Amnesty Switzerland: Diskriminierung in drei Minuten erklärt. Youtube, 13.06.2019. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=ZraVnTZedlU> (Zugriff am 16.04.2024)

⁵¹⁰ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

⁵¹¹ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.119.

⁵¹² Bucher, Maier u.a. 2023, S.122.

sowie „Behinderung und Inklusion“ (4 Seiten). Im Vergleich zu den anderen Schulbüchern ist das Schulbuch des Westermann Verlags inhaltlich und grafisch knapp gehalten. Der Abschnitt zu „Diversität und Diskriminierung“ wird allgemein gehalten; inhaltlich fokussiert das Kapitel auf Definitionen und die Erklärung wissenschaftlicher Begriffe. Zwischen den Inputtexten sind in allen Abschnitten violett hinterlegte Originaltexte eingefügt, zwei ausführliche, ein- bis zweiseitige Interviews, die von Diana Knechtel für das Schulbuch geführt wurden, ergänzen die Unterkapitel zu Rechtsextremismus und Behinderung und Inklusion. Das Kapitel schließt auf der letzten Seite mit einer Zusammenfassung des Gelernten in kurzen Merksätzen – wie „Fremdheit und Andersartigkeit können sowohl Faszination als auch Ängste auslösen.“⁵¹³ – und bietet dann weiterführende Denkanstöße an, beispielsweise „Haben Sie Kontakt zu Menschen mit Behinderung? Finden Sie heraus, ob sie schon einmal mit Vorurteilen aufgrund ihrer Behinderung konfrontiert waren.“⁵¹⁴

Inhalt

Das Schulbuch „Warum? Wege zur Ethik 7“ warnt als einziges vor einem naturalistischen Fehlschluss und zeigt auf, dass eine „**moralische Rechtfertigung** für Xenophobie, Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt an anderen“⁵¹⁵ aufgrund wissenschaftlicher Erklärungen dieser Ideologien unzulässig ist. An anderer Stelle wird in Bezug auf Stereotype und Vorurteile auch angemerkt, dass diese zwar theoretisch veränderlich, praktisch jedoch sehr langlebig sind und es „viel Reflexionsarbeit und Bewusstsein [erfordert], um ihnen entgegenzuwirken oder sie zu überwinden“⁵¹⁶. Der Abschnitt „Migration in Österreich“ thematisiert die Problematik der verletzenden Frage nach der Herkunft an Migrationsandere.⁵¹⁷ Aus diesen Formulierungen spricht Bemühen um rassismuskritische Perspektiven, gleichzeitig steht dieses Bemühen im Widerspruch dazu, dass die strukturelle, institutionelle oder popkulturelle Reproduktion von Rassismus nicht thematisiert wird. Im ganzen Kapitel findet sich kein einziges Zitat einer von Rassismus betroffenen Person oder ein Verweis auf eine_n Schwarze_n Autor_in. Stattdessen wird wiederholt aus einem Werk der *weißen* Theologin Regina Polak zitiert – auch in Bezug auf das Beispiel einer jungen Frau, die Hijab trägt und in Österreich Oothering erfährt.⁵¹⁸

⁵¹³ Knechtel, Diana und Andrea Samwald: Warum? Wege zur Ethik 7. Wien: Westermann Dorner Verlag 2023, S.98.

⁵¹⁴ Knechtel und Samwald 2023, S.98.

⁵¹⁵ Knechtel und Samwald 2023, S.84.

⁵¹⁶ Knechtel und Samwald 2023, S.86.

⁵¹⁷ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.87.

⁵¹⁸ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.87.

Zwar verweist das Schulbuch auf die Genfer Flüchtlingskonvention,⁵¹⁹ auf den Artikel 1 der allgemeinen Menschenrechtserklärung und auf das österreichische Bundesverfassungsgesetz,⁵²⁰ trotzdem sind es die *Anderen*, die „bei der Ankunft im Zielland mit Problemen zu kämpfen [haben], wie etwa mit der Sprachbarriere oder kulturellen Verschiedenheiten bzw. neuen Lebensgewohnheiten“⁵²¹ – der Blick wird von der diskriminierenden Gesellschaft weg zu den geflüchteten Individuen gelenkt, die Schwierigkeiten haben, sich einzugliedern. Eine strukturelle Maßnahme, wie Quotenregelungen, wird als „gezielte *Gewährung* von Vorteilen für benachteiligte Gruppen“⁵²² (Hervorhebung durch M.O.) beschrieben – diese sprachliche Formulierung verschleiert strukturelle Ungerechtigkeiten und die Kämpfe für Errungenschaften, die als paternalistische Großzügigkeit dargestellt werden.

Abschließend wird gewarnt: „Viele Österreicher/innen haben Migrationshintergrund. Ein unsensibler Umgang mit dieser Thematik [...] kann für Betroffene verletzend sein.“⁵²³ Das klingt, als wäre der ‚Migrationshintergrund‘ selbst ein Thema, das Sensibilität erfordert; die damit verknüpften traumatisierenden Rassismuserfahrungen bleiben unsichtbar. Die Appelle, sich um nicht diskriminierenden Sprachgebrauch zu bemühen⁵²⁴ sowie Diversität wertzuschätzen, denn sonst „kann dies zu Diskriminierung führen“⁵²⁵, sind unzureichend angesichts des Ausblendens von Rassismus, der alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt. Die Thematisierung von Be_hinderung im Gegensatz dazu verläuft anders: In einem beinahe zweiseitigen Interview erzählt der Rollstuhltennis-Profi Nico Langmann von seinen Erfahrungen und dem gesellschaftlichen Umgang mit Be_hinderungen⁵²⁶ – es spricht eine betroffene und gleichzeitig gesellschaftlich erfolgreiche Person und teilt ihre individuellen Erfahrungen. Inklusion „hat zum Ziel, alle Menschen **gleichberechtigt** und **selbstbestimmt** an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens [...] teilhaben zu lassen“⁵²⁷, zugleich werden in Bezug auf Bildung aber nur Inklusionsmaßnahmen, die Kinder mit Be_hinderungen als Zielgruppe haben, thematisiert. Inklusion wird hier nicht inklusiv gedacht.

⁵¹⁹ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.87.

⁵²⁰ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.93.

⁵²¹ Knechtel und Samwald 2023, S.87.

⁵²² Knechtel und Samwald 2023, S.93.

⁵²³ Knechtel und Samwald 2023, S.98.

⁵²⁴ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.94.

⁵²⁵ Knechtel und Samwald 2023, S.98.

⁵²⁶ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.95.

⁵²⁷ Knechtel und Samwald 2023, S.97.

Sprache

Die Migrationsanderen werden im Kapitel als „Migrantinnen/Migranten“⁵²⁸ oder „Menschen mit Migrationshintergrund“⁵²⁹, als „Flüchtende“⁵³⁰ oder „Geflüchtete“⁵³¹ sowie als „Menschen mit dunkler Hautfarbe“⁵³² bezeichnet. Die verwendeten Begriffe „Fremdenfeindlichkeit“⁵³³ und „Ausländerfeindlichkeit“⁵³⁴ verschleiern Rassismus und reproduzieren Othering. Es wird aus unbenannter *weißer* Perspektive über die *Anderen* gesprochen: So wird gleich eingangs das Lernziel des Kapitels formuliert, zu lernen „wie *man* Migrantinnen/Migranten und Geflüchteten respektvoll begegnen kann“⁵³⁵ (Hervorhebung durch M.O.). Das Schulbuch ist das einzige, das näher auf die Begriffe „Ethnozentrismus und Eurozentrismus“⁵³⁶ eingeht. Gleichzeitig hinterfragen die angeführten Definitionen die Konstruktion von ‚Kulturen‘ oder ‚Völkern‘ nicht. Ethnozentrismus wird als „**Bevorzugung** der eigenen **Ethnie** bzw. der eigenen Kultur“⁵³⁷ bezeichnet, die „im Extremfall zu einer allgemeinen Ablehnung und Feindseligkeit gegenüber ‚fremden‘ Kulturen und Gruppen“⁵³⁸ führt. Das Wort *fremd* ist nur an dieser Stelle in Anführungszeichen gesetzt, ‚Kultur‘ als Konstrukt wird nicht hinterfragt. Eurozentrismus wird knapp als die Beurteilung „nichteuropäische[r] Kulturen aus einer Perspektive rein europäischer Normen und Wertvorstellungen“⁵³⁹ definiert.

⁵²⁸ Knechtel und Samwald 2023, S.83.

⁵²⁹ Knechtel und Samwald 2023, S.87.

⁵³⁰ Knechtel und Samwald 2023, S.87.

⁵³¹ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁵³² Knechtel und Samwald 2023, S.94.

⁵³³ Knechtel und Samwald 2023, S.84.

⁵³⁴ Knechtel und Samwald 2023, S.90.

⁵³⁵ Knechtel und Samwald 2023, S.83.

⁵³⁶ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁵³⁷ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁵³⁸ Knechtel und Samwald 2023, S.89.

⁵³⁹ Knechtel und Samwald 2023, S.89.

Grafische Gestaltung und Bilder

Das Schulbuch des Westermann Verlags enthält nur zehn Bilder. Das Cover des Kapitels zeigt scherenschnittartig verschiedene Gesichter in unterschiedlichen Farben im Profil, die einander überlappen; darunter ist auch das Profil einer Frau mit Hijab und eines Jungen mit Afro abgebildet.⁵⁴⁰

Eine weitere Darstellung ist ähnlich abstrakt: Die Abbildung „Eine kulturelle Identität, dargestellt als Ergebnis vieler verschiedener Einflüsse“⁵⁴¹ zeigt ein menschliches Profil, das aus vielen Profilen verschiedener ‚Hautfarben‘ zusammen-



Abbildung 5 "Eine kulturelle Identität"

gestückelt ist; es sieht aus wie ein Kunstwerk aus Papier. Die Abbildung soll die Aussage des Fließtextes veranschaulichen: „Auch die kulturelle Identität einer einzelnen Person enthält Elemente anderer Kulturen [...]“.⁵⁴² Es ist unklar, was genau mit ‚kultureller Identität‘ und Elementen *anderer* Kulturen gemeint ist. Haut wird als Teil scheinbar natürlicher Identität betrachtet und mit ‚Kultur‘ verknüpft.

Die Abbildung „Flüchtende Menschen aus der Ukraine aufgrund des Angriffs durch Russland im Jahr 2022“⁵⁴³ zeigt Menschen in Winterkleidung mit viel Gepäck, die auf einem Pannestreifen hinter Autos gehen. Eine Person im vorderen Bildbereich trägt Militärkleidung und eine Waffe auf dem Rücken. Das Schulbuch nennt keine von Rassismus betroffene Person namentlich und zeigt kein Kunstwerk einer von Rassismus betroffenen Person. Im Gegensatz dazu gibt es zwei Abbildungen *weißer* Theoretiker_innen – von Bernhard Waldenfels⁵⁴⁴ und Natascha Strobl⁵⁴⁵ – sowie zwei Porträts von Menschen mit Be_hinderungen: von Sportler Nico Langmann⁵⁴⁶ und der Schauspielerin Luisa Wöllisch⁵⁴⁷.

⁵⁴⁰ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.83.

⁵⁴¹ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁵⁴² Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁵⁴³ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁵⁴⁴ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.89.

⁵⁴⁵ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.90.

⁵⁴⁶ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.95.

⁵⁴⁷ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.97.

Didaktische und methodische Gestaltung

Wiederholt fokussieren Aufgabenstellungen auf die Reproduktion und Interpretation des gerade Gelesenen⁵⁴⁸ – Aufgabenstellungen, die kaum über den Input hinausgehen. Zweimal werden Schüler_innen aufgefordert, bekannte Vorurteile⁵⁴⁹ sowie Vorurteile, „die gegenüber Geflüchteten existieren“⁵⁵⁰ zu sammeln und auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen. Die Aufgabenstellung zum Abschnitt „Migration in Österreich“ fordert die Jugendlichen auf, die Perspektive einer jungen Frau „mit Kopftuch, die in Österreich geboren ist und türkische Eltern hat“⁵⁵¹, einzunehmen und ihre Gedanken und Gefühle zu beschreiben, wenn diese zum wiederholten Mal nach ihrer Herkunft gefragt wird. Anschließend sollen die Jugendlichen argumentieren, in welchen Situationen die Frage nach der Herkunft problematisch ist, und weitere problematische Fragen an Migrationsandere sammeln. An dieser Stelle wurde verabsäumt, eine Frau, die Hijab trägt, selbst zu Wort kommen und ihre Perspektive schildern zu lassen. Schließlich ist auch fraglich, wer in der Position ist, Verhalten als problematisch zu beurteilen.

Nach dem Abschnitt zu „Flucht und Asyl“ sollen die Schüler_innen zu zweit reflektieren, ob sie sich schon einmal *fremd* gefühlt haben, und ihre Erfahrungen in Bezug auf mögliche Parallelen mit dem Erleben von geflüchteten Menschen befragen. Anschließend sollen sie gemeinsam Möglichkeiten, um „das Fremdheitsgefühl bei Geflüchteten zu reduzieren“⁵⁵², sammeln. Strukturelle Ungerechtigkeit kommt nicht in den Blick. Beide Aufgabenstellungen denken Schüler_innen, die selbst Hijab tragen oder geflüchtet sind, nicht mit; die Zielgruppe des Schulbuchs sind *weiße* Schüler_innen, denen (allein) Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird.

4.5 „Ethik. Diskurs und Orientierung 3“, hpt Verlag

Das Kapitel „Das Fremde, das Andere, das Gemeinsame“ umfasst in der Ausgabe für die AHS neun Seiten. Das Schulbuch „Ethik. Diskurs und Orientierung 3“ wurde von Dr.ⁱⁿ Katharina Lacina und Dr.ⁱⁿ Anita Kitzberger, die universitär im Bereich Fachdidaktik Philosophie und Ethik tätig sind bzw. selbst unterrichten, verfasst. Das Kapitel „Das Fremde, das Andere, das Gemeinsame“ ist im Schulbuch das kürzeste, alle anderen Anwendungsbereiche werden umfangreicher auf bis zu 17 Seiten abgehandelt. Das Kapitel ist in die Abschnitte „Fremdheit und Stereotype“ (3 Seiten), „Interkulturelle Erfahrungen“ (1 Seite) und „Integration, Inklusi-

⁵⁴⁸ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.86, S.89.

⁵⁴⁹ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.86.

⁵⁵⁰ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁵⁵¹ Knechtel und Samwald 2023, S.87.

⁵⁵² Knechtel und Samwald 2023, S.88.

on: Umgang mit Behinderungen“ (4 Seiten) gegliedert. Abschließend werden in einem Kompetenzcheck verschiedene Aufgabenstellungen zu Reproduktion, Transfer und Reflexion angeführt, wie beispielsweise „Analysieren Sie den Begriff der Toleranz. Was bedeutet das im Umgang mit Menschen. Was kann Ihrer Meinung nach nicht toleriert werden? (Transfer + Reflexion/Problemlösung)“⁵⁵³. Nach einer kurzen Einleitung als Fließtext wechseln einander in jedem Abschnitt Info-Kästen, gelb hinterlegte Textpassagen und Aufgabenstellungen, die wiederholt nicht auf die Textpassagen eingehen, ab. Insgesamt finden sich im Kapitel elf Abbildungen.

Inhalt

Der einleitende Text zu Fremdheit und Stereotypen vermeidet den Kulturbegriff und erklärt vorprogrammierte Konflikte mit Differenzen zwischen Gesellschaften in „Sprache, Politik, Kunst, Wissenschaft und Religion“⁵⁵⁴ sowie innerhalb von Gesellschaften in „sozialer Zugehörigkeit, Herkunft, Interessen und Vorlieben“⁵⁵⁵. In einem Infokasten wird eine Definition von Rassismus angeführt, ohne auf eine Quelle zu verweisen: Rassismus wird darin als Ideologie benannt, die Menschen „aufgrund bestimmter Merkmale wie Aussehen, Herkunft, Sprache, kultureller Gewohnheiten wie Bekleidung und Bräuche unter ‚Rasse‘ kategorisiert und ab[w]ertet“⁵⁵⁶. Die Definition führt außerdem aus, dass Rassismus früher biologisch gerechtfertigt wurde, während „heute vermehrt kulturelle oder religiöse Zuschreibungen zu Unterscheidungsmerkmalen erklärt“⁵⁵⁷ werden. Gleichzeitig spricht die Definition von „Rassistinnen/Rassisten“, die „dabei die Unterschiede zwischen Menschen zu ihren eigenen Gunsten [werten] und [...] so Ungleichbehandlung und Diskriminierung“⁵⁵⁸ rechtfertigen. Menschen(gruppen) als Rassist_innen zu bezeichnen, verschleiert, dass wir alle rassistisch sozialisiert und an rassistischer Reproduktion beteiligt sind, wenn wir nicht aktiv rassistisches Wissen, Sprechen und Handeln verlernen. Anschließend wird auf den Philosophen Bernhard Waldenfels Bezug genommen, der in einem Interviewausschnitt darlegt, dass Rassismus „Hautfarbe und andere körperliche Merkmale [...] als Wesensmerkmale interpretiert [...] [und eine] weiße[] ‚Herrenrasse‘“⁵⁵⁹ konstruiert. Als Ursache von Rassismus nennt Walden-

⁵⁵³ Lacina, Katharina und Anita Kitzberger: Ethik 3. Diskurs und Orientierung. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky 2023, S.78.

⁵⁵⁴ Lacina und Kitzberger 2023, S.70.

⁵⁵⁵ Lacina und Kitzberger 2023, S.70.

⁵⁵⁶ Lacina und Kitzberger 2023, S.70.

⁵⁵⁷ Lacina und Kitzberger 2023, S.70.

⁵⁵⁸ Lacina und Kitzberger 2023, S.70.

⁵⁵⁹ Lacina und Kitzberger 2023, S.71.

fels in diesem Ausschnitt den Selbsthass, der zu einer „Verkennung des Anderen“⁵⁶⁰ führt. Diese Erklärung steht im Widerspruch zu wesentlichen Bausteinen rassismuskritischen Ethikunterrichts: Selbsthass als Erklärung für Rassismus legt den Umkehrschluss nahe, dass genügend Selbstliebe gegen Rassismus hilft. Ein Anerkennen der *Anderen* bricht außerdem nicht mit rassistischen Othering-Prozessen.

Der Abschnitt zu Vorurteilen wird mit einer Textpassage von Immanuel Kant eingeleitet, in der Nachahmung, Gewohnheit und Neigung als Faktoren für die Reproduktion von Vorurteilen genannt werden. Diese Passage wird vonseiten des Schulbuchs nicht kommentiert oder kontextualisiert und es gibt auch keine Aufgabe, die sich darauf bezieht.⁵⁶¹ Die Rolle der europäischen Philosophie – und von Kant insbesondere – bei der Entstehung und Legitimation des modernen Rassismus wird verschwiegen. Darauf folgen ein Infoblock und eine Textpassage, die den Halo-Effekt erklären. Hier zeigt sich eine psychologische Perspektive auf Othering-Prozesse. Der Textausschnitt von Rolf Dobelli verweist zwar auf moderne Bewerbungsverfahren, die die Bevorzugung schöner, *weißer* Menschen aushebeln wollen,⁵⁶² der Abschnitt versäumt es aber, die (ökonomischen) Konsequenzen von struktureller Benachteiligung – beispielsweise im Kontext der Wohnungssuche, in der Institution Schule oder in Form von Racial Profiling – zu thematisieren.

Das Unterkapitel „Integration, Inklusion: Umgang mit Behinderungen“ zeichnet knapp den Wandel vom Integrations- zum Inklusionskonzept anhand des Umgangs mit Menschen mit *Be_hinderungen* nach. Mit Hinweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention wird argumentiert, dass „Behinderung kein Defizit“ ist, „alle Menschen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Eigenschaften gleiche Rechte genießen“ und darum „nicht nur äußere Strukturen wie Barrierefreiheit oder Anpassungen an Schulen oder Arbeitsplätzen geleistet werden, sondern auch das Bewusstsein über Phänomene der Behinderung geschärft werden“⁵⁶³ sollen. Während Rassismus anhand von Vorurteilen und des Halo-Effekts auf der individuellen Ebene abgehandelt wird, werden in Bezug auf Ableismus auch strukturelle Ausschlüsse und notwendige Veränderungen thematisiert.

Am Ende des Kapitels steht unter „Orientierung kontrovers: Identitätslügen“ ein Auszug aus dem Text „Lügen, die verbinden“ vom britisch-ghanaischen Philosophen Kwame Anthony Appiah.⁵⁶⁴ In diesem Text reflektiert der Autor, wie er als Schwarzer Mann mit britischem Akzent in verschiedenen Kontexten weltweit wahrgenommen wird und welche Vorannahmen

⁵⁶⁰ Lacina und Kitzberger 2023, S.71.

⁵⁶¹ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.71.

⁵⁶² Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.72.

⁵⁶³ Lacina und Kitzberger 2023, S.74.

⁵⁶⁴ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.77.

ihm begegnen: „Eigentlich wollen sie wissen, woher meine Familie ursprünglich stammt. Oder freier heraus. **Was sind Sie?** [...] [A]ll diese Merkmale [...] sind, wie wir heute sagen, eine Frage der Identität. Und wir alle unterstellen, dass Identitäten wie diese nicht nur bestimmen, wie andere Menschen auf mich reagieren, sondern auch, wie ich mich selbst sehe.“⁵⁶⁵

Es ist unklar, welche Ziele mit diesem Textauszug verfolgt werden; es gibt im darauffolgenden Aufgabenfeld keine Aufgabe zum Text und auch keine anderweitige Kontextualisierung. Die nachfolgenden Aufgaben drehen sich um Identität: Die Schüler_innen sind aufgefordert, eine Mindmap zu erstellen, einen Text zur Frage „Wer bin ich?“ zu schreiben und in einer Gruppenarbeit die Bedeutung von Identität zu reflektieren.⁵⁶⁶ Anhand des Textes können Schüler_innen darüber hinaus die Problematik der Frage „Woher kommst du?“ sowie über diskriminierende Zuschreibungen und den Einfluss der Außen- auf die Eigenwahrnehmung reflektieren. Gleichzeitig irritiert der Titel „Identitätslügen“: Lügt der Autor, wenn er mit seinem Auftreten Zuschreibungen verwirrt? Wird impliziert, dass die im Textauszug genannten Kategorien – *race*, *class*, *gender* – eine Lüge sind? Die didaktischen Ziele des Einsatzes des Textes sind nicht nachvollziehbar.

Sprache

Begrifflich wird Othering im Schulbuch fortgesetzt und nicht gebrochen, beispielsweise hier: „Stereotype und Vorurteile greifen besonders oft bei Begegnungen mit Fremden oder Unbekannten.“⁵⁶⁷ Die Formulierung „Umgang mit Behinderungen“⁵⁶⁸ irritiert, da die Menschen, die von Ableismus betroffen sind, sprachlich verloren gehen. An der Thematisierung sogenannter interkultureller Erfahrungen fällt auf, dass der anfängliche Versuch, kulturelle Zuschreibungen zu vermeiden, misslingt: Eingangs steht ein Zitat des österreichischen Philosophen Franz Martin Wimmer:

Es mag uns in vielen Situationen selbstverständlich erscheinen, dass wir richtig erfassen, was jemand uns oder anderen mitteilen will, aber wenn wir es mit Äußerungen von Menschen aus einer anderen Epoche oder einer anderen Kultur zu tun haben, sollten wir diese Voraussetzung nicht machen.⁵⁶⁹

Der verwendete Kulturbegriff bleibt wegen widersprüchlicher Erklärungen, die nicht miteinander in Beziehung gesetzt werden – als „Formen des Zusammenlebens [], Normen und Re-

⁵⁶⁵ Lacina und Kitzberger 2023, S.77.

⁵⁶⁶ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.77.

⁵⁶⁷ Lacina und Kitzberger 2023, S.74

⁵⁶⁸ Lacina und Kitzberger 2023, S.74.

⁵⁶⁹ Lacina und Kitzberger 2023, S.73.

geln“⁵⁷⁰, als Sprache und Kunst sowie als wertender Begriff, der kulturelle Differenzen erklärt – unklar. Auch die Definition von Eurozentrismus – „der Anspruch [...], andere Kulturen zu unterwerfen oder zu zerstören“⁵⁷¹ – zeigt die Konstruiertheit von Kultur nicht auf.

Grafische Gestaltung und Bilder

Im Kapitel findet sich im Abschnitt zu Vorurteilen nach der Aufgabenstellung „Erstellen Sie in Kleingruppen eine Mindmap zum Thema ‚Feste Überzeugungen in der Gesellschaft, die als selbstverständlich gelten‘“⁵⁷² die Darstellung von drei verschiedenen Frauen – mit Hijab, vielen Tattoos und mit Dirndl –⁵⁷³ wobei der Zweck der Abbildungen unklar ist. Auch keine der folgenden



Abbildung 6 "Feste Überzeugungen in der Gesellschaft, die als selbstverständlich gelten"

gabenstellungen nimmt auf die Bilder Bezug, weder werden sie als Diskussionsanstoß kontextualisiert, noch werden die in der Aufgabenstellung gesammelten Stereotype dekonstruiert. In dieser Form wird der patriarchale Blick auf weibliche Körper, auf die geschaut und über die gesprochen wird, reproduziert. Knapp über den Abbildungen ist der Titel des Kapitels – „Das Fremde, das Andere, das Gemeinsame“ – zu lesen, was Othering impliziert: die Frau mit Hijab als die *Fremde*, die tätowierte Frau als die *Andere*, die Frau mit Dirndl als konstruiertes Gemeinsames?

Das Bild, das dem Absatz zum Halo-Effekt beigelegt ist, zeigt ein Frauengesicht, das aus verschiedenen Ausschnitten zusammengesetzt ist. Darunter sind vier Ausschnitte von BIPoC.⁵⁷⁴ Es wird nicht deutlich, was die Abbildung mit dem psychologischen Effekt zu tun hat. Das Bild legt implizit den Fokus auf ‚Hautfarbe‘, ohne diesen im Text zu thematisieren. So wird wieder die Darstellung weiblicher Personen zur aufhübschenden Begleitung. Zur Illustrierung des Textauszuges zu ‚interkulturellen‘ Erfahrungen dient ein Bild von sieben fröhlichen Men-

⁵⁷⁰ Lacina und Kitzberger 2023, S.73.

⁵⁷¹ Lacina und Kitzberger 2023, S.73.

⁵⁷² Lacina und Kitzberger 2023, S.72.

⁵⁷³ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.72.

⁵⁷⁴ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.72.

schen rund um einen gedeckten Tisch beim gemeinsamen Essen, darunter eine Schwarze Person sowie zwei BIPOC.⁵⁷⁵

Didaktische und methodische Gestaltung

Das Aufgabenfeld zu Fremdheit und Stereotype fordert Schüler_innen auf, eine Mindmap zum Begriff *fremd* zu erstellen sowie eine eigene Definition von Rassismus zu formulieren. Diese Definition soll anschließend mit einem_einer Partner_in besprochen werden, es folgt keine Diskussion im Plenum. So können rassistische Reproduktionen nicht zur Sprache kommen und die Definition von Rassismus wird zu einer Gefühls- und Meinungsfrage. Abschließend soll Waldenfels' Argumentation, dass Selbst- zu Fremdhass werden könne, schriftlich nachvollzogen werden.⁵⁷⁶ Die Aufgabenstellung gibt hier keinen Raum für kritische Gegenpositionen. Nach dem Input zum Halo-Effekt soll erläutert werden, „inwieweit der Halo-Effekt seine schlimmste Wirkung im Feld des Rassismus zeigt“⁵⁷⁷. Im Schulbuch selbst finden sich keine Informationen oder Darstellungen von BIPOC zu erlebtem Rassismus, die Schüler_innen müssen sich hier also auf ihr Weltwissen beziehen.

Die Reproduktion des Kulturbegriffs zeigt sich auch in dieser Fragestellung: „Welche unterschiedlichen Kulturen kennen Sie aus Ihrer Familie und Ihrem Freundeskreis?“⁵⁷⁸ Diese Frage führt kulturalistische Vorstellungen fort; angesichts der Unklarheit des Kulturbegriffs sind wohl an Nationen festgemachte Perspektiven auf Kultur zu erwarten. Im Aufgabenfeld zu Verständigungsprozessen liegt der Fokus auf dem Konflikt – folgende Frage soll diskutiert werden: „Welche Missverständnisse bei multikulturellen Gesprächen haben Sie selbst schon erlebt?“⁵⁷⁹ Auch diese Aufgabe fordert auf, kulturalistische Klischees zu reproduzieren.

Im abschließenden Kompetenzcheck sollen Schüler_innen „die Handlungsrichtlinien zur Vermeidung interkultureller Missverständnisse“⁵⁸⁰ beschreiben; damit ist wohl folgendes vorhergehendes Bekenntnis gemeint: „Verzicht auf Verallgemeinerungen und das Hinterfragen der eigenen Denkweisen und der eingefahrenen Wahrnehmungsmuster und Selbstverständlichkeiten“⁵⁸¹, denn „[n]ur so können Missverständnisse und Zuschreibungen vermieden werden. Es gilt, die/den Andere/n zu verstehen und zu versuchen, fremde Gedanken nachzuvollziehen.“⁵⁸² Die Wiederholung dieses Bekenntnisses, das nicht mit Othering bricht, stellt kei-

⁵⁷⁵ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.73.

⁵⁷⁶ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.71.

⁵⁷⁷ Lacina und Kitzberger 2023, S.73.

⁵⁷⁸ Lacina und Kitzberger 2023, S.73.

⁵⁷⁹ Lacina und Kitzberger 2023, S.74.

⁵⁸⁰ Lacina und Kitzberger 2023, S.78.

⁵⁸¹ Lacina und Kitzberger 2023, S.74.

⁵⁸² Lacina und Kitzberger 2023, S.74.

nen Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen her, gibt keine Perspektiven auf verbesserte strukturelle Bedingungen für Migrationsandere oder auf Solidarität.

Das Aufgabenfeld zu Integration und Inklusion leitet Schüler_innen hingegen eher an, über strukturelle Diskriminierung nachzudenken und stellt die Frage: „Welche Barrieren begegnen Menschen mit Behinderungen?“⁵⁸³ Schüler_innen werden durch folgende Aufgabe mehr als Akteur_innen angesprochen: „Welchen Beitrag können Sie leisten, um diese Barrieren abzubauen? Entwickeln Sie Handlungsoptionen in Ihrem Portfolio/Arbeitsheft.“⁵⁸⁴

4.6 Resümee der Analyse

Es zeigt sich, dass sich auf Basis der Vorgaben des Lehrplans bereits ein heimlicher Kanon in der Schulbuchgestaltung entwickelt hat – so weisen die fünf analysierten Lehrwerke in vielerlei Hinsicht Parallelen auf. Die hegemoniale Perspektive auf das *Fremde* und *Andere* wird reproduziert und Otheringprozesse werden fortgesetzt. In den fünf analysierten Lehrwerken finden sich nur wenige Anknüpfungspunkte für rassismuskritisches Verlernen.

Inhalt

Das Stichwort der ‚interkulturellen Erfahrungen‘ aus dem Lehrplan lädt zur Reproduktion kulturalistischer Perspektiven ein, was sich durch alle Schulbücher zieht. Wiederholt liegt der Fokus sogenannter interkultureller Zugänge dabei auf Konflikten, Missverständnissen und Schwierigkeiten im Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft.⁵⁸⁵ Wie in der Analyse des Vereins global gezeigt, zielt der Erwerb von interkultureller Kompetenz auch in den Ethikschulbüchern auf *weiße* Jugendliche ab, die lernen sollen, Differenz so zu managen, dass bei unveränderten Machtverhältnissen keine offenen Konflikte entstehen.⁵⁸⁶ Gesellschaftliche Diskriminierung wird durchgehend von Stereotypen und Vorurteilen ausgehend erklärt, Stereotype und Vorurteile werden als Orientierungshilfe und Erleichterung im Alltag gedeutet.⁵⁸⁷ Eine individualisierende Perspektive auf Diskriminierung zeigt sich in der Thematisierung von Rechtsextremismus, der an einer Stelle durch „Persönlichkeitsmerkmale [...], wie die Neigung zur **Konformität** oder die Unterordnung gegenüber Führungspersonen und Gruppennormen“⁵⁸⁸ erklärt wird. Angeführte Definitionen schreiben Rassismus nur Rassist_innen zu⁵⁸⁹ oder führen als rassistische Ideologien nur den „extreme[n] Judenhass des Nazi-Regimes

⁵⁸³ Lacina und Kitzberger 2023, S.76.

⁵⁸⁴ Lacina und Kitzberger 2023, S.76.

⁵⁸⁵ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.74, S.70., vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.187.

⁵⁸⁶ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.26.

⁵⁸⁷ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.85.

⁵⁸⁸ Knechtel und Samwald 2023, S.90.

⁵⁸⁹ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.70.

in Europa und das Apartheid-System in Südafrika“⁵⁹⁰ an. Strukturelle und institutionelle Dimensionen von Rassismus sowie zermürender Alltagsrassismus können so ebenso wenig thematisiert werden wie die eigene Beteiligung an der Reproduktion rassistischer Ausschlüsse. Zugeschriebenes diskriminierendes Verhalten der *Anderen* kommt öfter vor⁵⁹¹ als eine kritische Auseinandersetzung mit *Weißsein*, die nicht vorhanden ist. Gerade diese kritische Perspektive auf strukturelle Privilegierung/Diskriminierung als Teil der Erziehung zur Praxis zur Freiheit nach bell hooks ist aber eine zentrale Bedingung dafür, dass *weiße* Jugendliche Ungerechtigkeiten kritisch analysieren, lernen, sich solidarisch zu verhalten, die eigene Privilegierung hinterfragen und längerfristig zu Verbündeten der marginalisierten *Anderen* werden.⁵⁹² Die inhaltliche Darstellung von Rassismus ist somit für den rassismuskritischen Ethikunterricht unzureichend.

Weder der Kolonialismus noch der transatlantische Sklav_innenhandel wird in den analysierten Schulbüchern eingehender behandelt, die europäische Verantwortung für die Maaafa bleibt unsichtbar. Zwar wird indirekt über die verschiedenen historischen Beispiele die Wandelbarkeit von Rassismus sichtbar,⁵⁹³ gleichzeitig wird die aktuelle Spielart des antimuslimischen Rassismus in keinem Schulbuch explizit thematisiert. Zwar werden muslimische Frauen, die Hijab tragen, als Betroffene von Diskriminierung genannt,⁵⁹⁴ sie verbleiben aber im Status der *Anderen*. Das konstruierte europäische ‚Wir‘ ist fortschrittlich und christlich, muslimische und jüdische Menschen sind nicht Teil des kollektiven Gedächtnisses, sondern dienen zur Abgrenzung der eigenen Identität.⁵⁹⁵ Mit der Reproduktion von Othering geht einher, dass die sozialen und ökonomischen Ursachen für Konflikte unsichtbar bleiben, weil die scheinbar unterschiedlichen Lebensweisen alias ‚Kulturen‘ dafür verantwortlich gemacht werden.⁵⁹⁶ Die Unerreichbarkeit von Integrationsforderungen gegenüber Migrant_innen⁵⁹⁷ werden aus dieser kulturalistischen Perspektive ebenso wenig thematisiert wie die Instrumentalisierung von antimuslimischem Rassismus und der Fokus auf das Feindbild ‚Muslim_in‘ durch rechtspopulistische Parteien.⁵⁹⁸

Der Vergleich zwischen der Thematisierung von Rassismus und Ableismus zeigt, dass behinderte Menschen in allen Schulbüchern mehr zur Sprache kommen als Migrationsandere

⁵⁹⁰ Bucher, Maier u.a. 2023, S.117.

⁵⁹¹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.169., Bucher, Maier u.a. 2023, S.120.

⁵⁹² Vgl. hooks 1994b, S.23f, S.147., vgl. Rosenstreich 2006, S.199ff.

⁵⁹³ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.117., Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.177.

⁵⁹⁴ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.87., vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.175.

⁵⁹⁵ Vgl. Lässig 2010, S.205f.

⁵⁹⁶ Vgl. Reindlmeier 2006, S.236f.

⁵⁹⁷ Vgl. Foroutan 2021, S.98ff.

⁵⁹⁸ Vgl. Foroutan 2021, S.12ff.

– beispielsweise in Form von Interviews.⁵⁹⁹ In Bezug auf Ableismus finden sich mehrere Perspektiven auf strukturelle Diskriminierungen, eine verständnisvollere Haltung, ein punktuelles Abrücken vom kapitalistischen Leistungsnarrativ; es findet sich der Anstoß, Begegnungen mit be_hinderten Menschen zu suchen,⁶⁰⁰ es wird be_hinderten Menschen mehr Handlungsfähigkeit zugesprochen und be_hinderte Menschen sind in diverseren Rollen – beispielsweise als Sportler_innen, Schauspieler_innen, Künstler_innen oder Politiker_innen⁶⁰¹ – sichtbar. Gesetztexte zur Gleichstellung be_hinderter Menschen werden in jedem der fünf analysierten Schulbücher erwähnt, die Genfer Flüchtlingskonvention wird umgekehrt nur in zwei Schulbüchern angeführt.⁶⁰² Zu inkludierende be_hinderte Menschen erscheinen näher am konstruierten und in den Büchern reproduzierten ‚Wir‘ als Migrationsandere, die sich von der Zuschreibung als *Andere*, von der in die Haut eingeschriebenen Marginalität – wie von Bhabha beschrieben⁶⁰³ –, niemals lösen können. Dieses Ergebnis verweist einerseits auf die komplexen intersektionalen Verstrickungen der Diskriminierungsstrukturen; es zeigt, wie entmenslichend Othering und wie erfolgreich das Metanarrativ Migration ist. Andererseits wird deutlich, dass ein Bemühen um Diversität ohne politische, diskriminierungskritische Perspektiven selbst an der bemühten ‚ausgewogenen Repräsentation‘ scheitert.⁶⁰⁴

Von Rassismus betroffene Menschen kommen in den Lehrwerken kaum zu Wort. Der einzige Textauszug von einer von Rassismus betroffenen Person ist der Text „Lügen, die verbinden“⁶⁰⁵; an anderer Stelle wird auf einen Text der Schwarzen Autorin Adichie verwiesen.⁶⁰⁶ Die Theorie der Intersektionalität von Crenshaw wird in einem Schulbuch thematisiert.⁶⁰⁷ Denker_innen postkolonialer Theorien werden nirgends erwähnt. Im Gegensatz dazu wird allein der weiße Philosoph Bernhard Waldenfels in drei Schulbüchern mit Textausschnitten zitiert;⁶⁰⁸ wiederholt äußern sich weiße Menschen, denen Expert_innenstatus zugesprochen wird, zu Integration, Toleranz oder *Fremdheit*. Ein Textauszug Kants wird angeführt, ohne ihn in Bezug auf die Rolle des Philosophen in der Produktion rassistischer Ideologie zu kontextualisieren.⁶⁰⁹ Die fehlende kritische Auseinandersetzung mit den in die europäische Philo-

⁵⁹⁹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.195., vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.95.

⁶⁰⁰ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.53., vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.98.

⁶⁰¹ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.95, S.97., vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.195, S.197.

⁶⁰² Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.50. vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.87.

⁶⁰³ Vgl. Bhabha 2000, S.111.

⁶⁰⁴ Vgl. Gomolla 2009, S.55, vgl. Stark 2017, S.894f.

⁶⁰⁵ Lacina und Kitzberger 2023, S.77.

⁶⁰⁶ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁶⁰⁷ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.179.

⁶⁰⁸ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.71., vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.43, vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.89.

⁶⁰⁹ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.71.

sophie eingeschriebenen Ausschlüssen⁶¹⁰ und dem Selbstbild europäischer Philosophie als einem Projekt der reinen Vernunft⁶¹¹ wird von den neu erschienenen Ethikschulbüchern aufrechterhalten. Die Angebote, die poststrukturalistische und postkoloniale Theorien für herrschaftskritische Auseinandersetzungen bieten, werden von den Lehrwerken nicht genutzt. Die aktuellen Ethikschulbücher zeigen, wenn überhaupt, einzelne Schwarze Tokens, eine tatsächliche Entkolonisierung der Inhalte, wie von hooks⁶¹² gefordert, bleibt aus.

Wiederholt werden in erklärenden Texten Bekenntnisse formuliert, wie: „Eine demokratische Gesellschaft muss sich gegen jede Form von Diskriminierungen entschieden zur Wehr setzen“⁶¹³ oder „Wünschenswert wäre eine Gesellschaft, in der alle Menschen gleichberechtigt und selbstbestimmt leben können“⁶¹⁴ oder „[Es ist wichtig], die Geschichte zu verstehen und sich aktiv für die Bekämpfung von Rassismus einzusetzen, um eine gerechtere Gesellschaft zu schaffen“⁶¹⁵. Gleichzeitig verbleiben die Bücher selbst bei diesen Bekenntnissen und lösen das Versprechen – Perspektiven auf Möglichkeiten, sich gegen Diskriminierung zu wehren, zu geben, das Bild einer gleichberechtigten Gesellschaft für alle zu zeichnen oder eine Auseinandersetzung mit der rassistischen Geschichte anzustoßen – nicht ein. Das verweist auf das von Foroutan beschriebene demokratische Paradoxon, das auch die Institution Schule betrifft: Das demokratische Gleichheitsversprechen, dem sich Schule verpflichtet, steht in einem ambivalenten Spannungsverhältnis zur herrschaftsstabilisierenden und segregierenden Funktion von Schule.⁶¹⁶ Eine Auseinandersetzung mit diesem Paradoxon ist nicht möglich, da daraus strukturelle Konsequenzen zu ziehen wären.⁶¹⁷ Kritische Auseinandersetzung wird mit Bekenntnissen abgewehrt.

Es finden sich in der aktuellen Ausgestaltung des Kapitels zum Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ zwar einige inhaltliche Anknüpfungspunkte für rassismuskritischen Ethikunterricht – wie die Thematisierung des naturalistischen Fehlschlusses,⁶¹⁸ die Verweise auf den Verein ZARA,⁶¹⁹ die Theorie der Intersektionalität⁶²⁰ oder die Thematisierung von Menschenrechtsverletzungen im Kontext von Flucht⁶²¹ – und gleichzeitig werden die Schulbücher den Ansprüchen rassismuskritischen Ethikunterrichts nicht gerecht. Die Subalterne im

⁶¹⁰ Vgl. Elverich, Kalpaka und Reindlmeier 2006, S.11.

⁶¹¹ Vgl. Elberfeld 2021, S.126ff.

⁶¹² Vgl. hooks 1994a, S.35ff.

⁶¹³ Bucher, Maier u.a. 2023, S.114.

⁶¹⁴ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.193.

⁶¹⁵ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.179.

⁶¹⁶ Vgl. Castro Varela und Heinemann 2017, S.30ff.

⁶¹⁷ Vgl. Foroutan 2021, S.31ff.

⁶¹⁸ Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.84.

⁶¹⁹ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.179, vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.45.

⁶²⁰ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.179.

⁶²¹ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.50.

globalen Kontext und damit verknüpfte globale Ungerechtigkeiten werden nicht benannt. Es finden sich keine positiven Erzählungen über afrikanische Länder, BIPOC, geflüchtete Menschen oder Muslim_innen. Politische Kämpfe, soziale Bewegungen und selbstorganisierte Gruppen von Migrationsanderen oder aus dem Globalen Süden⁶²² werden nicht dargestellt. Der etablierte philosophische Kanon europäischer Philosoph_innen wird nicht dekonstruiert. Othering wird wiederholt legitimiert und reproduziert. Die Instrumentalisierung des Integrationsbegriffs und zeitgeschichtliche Ereignisse, wie Angriffe auf Unterkünfte für geflüchtete Menschen oder die tödliche EU-Grenzpolitik und die damit verbundenen massiven Rechtsverletzungen, werden nicht thematisiert. Die Schulbücher adressieren *weiße*, nicht *be_hinderte* Jugendliche als Zielgruppe und Norm; inhaltliche Impulse zu *weißem* solidarischen Handeln fehlen. Diversität und Inklusion sind in den analysierten Büchern keine Bezugspunkte herrschaftskritischer Bildung, sondern wirken herrschaftsstabilisierend: Es wird sich höchstens um Anerkennung, aber nicht um enthierarchisierende strukturelle Veränderungen bemüht.⁶²³ Integration darf laut den Lehrwerken nur so weit gehen, dass das *weiße* Sprechen, Denken und Handeln nicht verändert werden muss. Den Migrationsanderen wird mit einer paternalistischen Haltung ohne Perspektive auf Solidarität oder Powersharing/Empowerment begegnet. Diversity Management wird positiv beurteilt. Dabei stehen die kapitalistische Verwertung von Menschen und die Profitsteigerung von Unternehmen im Vordergrund. Die ethische Grundfrage nach Gerechtigkeit in einem dermaßen diskriminierenden gesellschaftlichen System wird nicht konsequent gestellt. Inwiefern Schule Diskriminierung reproduziert, wird höchstens am Rande gestreift.⁶²⁴ Inhaltlich bestätigt sich für die analysierten Schulbücher, dass diese als diskursive Nachzügler⁶²⁵ diskursdominantes, rassistisches Wissen über ‚uns‘ und die *Anderen*⁶²⁶ reproduzieren und die eigene Wissensproduktion nicht reflektieren.⁶²⁷ Die in 2.3.3 dargestellten inhaltlichen Anknüpfungsmöglichkeiten für inhaltliche rassismuskritische Ethikschulbuchgestaltung finden sich in den aktuellen Lehrwerken nicht.

Sprache

Auch im Hinblick auf die verwendete Sprache weisen die untersuchten Schulbücher einige Parallelen auf. Die Benennung der Migrationsanderen ist in den einzelnen Lehrwerken uneinheitlich und wird nicht (selbstreflexiv) thematisiert (, während das Sprechen über *be_hinderte*

⁶²² Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.47.

⁶²³ Vgl. Stark 2017, S.894f.

⁶²⁴ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.175f., vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.119.

⁶²⁵ Kißling 2022.

⁶²⁶ Vgl. Nagy 2022.

⁶²⁷ Vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.7.

Menschen an zwei Stellen reflektiert wird⁶²⁸). Keines der Schulbücher verwendet die im wissenschaftlichen Diskurs gängigen Bezeichnungen bzw. die Selbstbezeichnungen Schwarz, weiß oder BIPOC. Teilweise archivieren Schulbücher rassistische Sprache, beispielsweise mit der nicht kontextualisierten Verwendung des N-Wortes⁶²⁹ oder mit Bezeichnungen wie „Menschen mit dunkler Hautfarbe“⁶³⁰, denn damit wird die Farbe der Haut als Zeichen für Marginalität⁶³¹ weiter festgeschrieben. Auffallend ist auch, dass sich konkrete Formulierungen der einzelnen Schulbücher stark ähneln: „Andersartigkeit und Fremdheit können Faszination, aber auch Ängste und Unsicherheit auslösen“⁶³², „Es ist aber nicht immer so einfach, sich auf Neues und Anderes im Sinne von nicht Gewohntem einzulassen. Das hat oft damit zu tun, dass [...] sich viele Menschen vor dem Fremden ängstigen. [...] Auf der anderen Seite fasziniert uns das Fremde, weckt Neugierde und Sehnsucht“⁶³³ und „Ist etwas **unbekannt**, fühlt man sich in der Regel etwas **unsicher**. [...] Gleichzeitig weckt Fremdes auch die **Neugier** und kann durchaus auch **Faszination** auslösen“⁶³⁴. Mit diesen Formulierungen werden die Reaktionen auf *Andere* festgeschrieben und zur anthropologischen Konstante erhoben. An diesen Textausschnitten zeigt sich auch der unreflektierte Gebrauch der Pronomen ‚wir‘ und ‚man‘, der darauf verweist, dass aus der gesellschaftlich unsichtbaren *weißen* Position geschrieben wird. Die Schulbücher sind geprägt von einem Sprechen über die *Anderen*, Menschen mit Rassismuserfahrungen sprechen nicht und werden so auch nicht als Subjekte sichtbar – was auf die Unmöglichkeit marginalisierten Sprechens in hegemonialen Kontexten verweist.⁶³⁵ Es zeigt sich: Sprache muss ebenso konsequent dekolonisiert werden wie Inhalte und didaktische Zugänge; es reicht nicht, einzelne rassistische Worte oder Quellen auszutauschen.⁶³⁶ Der Sprachgebrauch im Schulbuch muss außerdem den ideologischen Stellenwert von Sprache im Kontext des Ideals einer sprachlich homogenen, aufgeklärten Nation⁶³⁷ und die rassistischen Ausschlüsse aufgrund von Sprache reflektieren und auf hochschwellige, für Jugendliche unzugängliche Sprache verzichten; den Schüler_innen soll es möglich sein, selbst aktiv und möglichst frei sprechend an befreiender Theoriebildung teilzunehmen und ihr eigenes Sprechen zu dekolonisieren.⁶³⁸

⁶²⁸ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.46., vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.194.

⁶²⁹ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.116.

⁶³⁰ Knechtel und Samwald 2023, S.94.

⁶³¹ Vgl. Bhabha 2000, S.111.

⁶³² Knechtel und Samwald 2023, S.84.

⁶³³ Stangl, Müller u.a. 2023, S.42.

⁶³⁴ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.169.

⁶³⁵ Vgl. Elverich und Reindlmeier 2006a, S.132ff., Vgl. Spivak 2008a, S.98ff.

⁶³⁶ Vgl. Marmer und Sow 2015, S.112.

⁶³⁷ Vgl. Castro Varela und Heinemann 2017, S.30ff.

⁶³⁸ Vgl. hooks 1994a, S.61ff.

Grafische Gestaltung und Bilder

Der problematische Bezug auf Hautfarbe in der sprachlichen Gestaltung zeigt sich in mehreren Schulbüchern auch in der visuellen Gestaltung: Auf einem Bild sind Ausschnitte verschiedener Frauen, darunter auch BIPOC, zum Bild einer Frau zusammengefügt,⁶³⁹ das Bild mit dem Titel „STOP RACISM“ zeigt fünf Handabdrücke verschiedener Hauttöne⁶⁴⁰ und die Abbildung „Eine kulturelle Identität“⁶⁴¹ setzt sich aus Scherenschnitten von Profilen in verschiedenen Hauttönen zusammen. Zum vordergründigen Merkmal der *Anderen* wird die marginalisierte Haut, wie von Bhabha beschrieben.⁶⁴² Nur im Schulbuch „Vielfalt (er)leben 3“ werden reale von Rassismus betroffene Personen mit Namen abgebildet.

Die Herkunft einiger Abbildungen ist unklar, ebenso, ob die abgebildeten Personen mit der Veröffentlichung einverstanden sind – beispielsweise bei den zwei Fotos zu „Berufsorientierungsprojekte[n] für Flüchtlinge“⁶⁴³. Das Schulbuch „Praxisbuch Ethik 3“ ruft gleich zwei Bildstereotype auf, ohne das zu thematisieren: das Bild „Bootsflüchtlinge“ und das Bild „Flüchtlingslager am Hafen in Piräus/Griechenland“⁶⁴⁴. Auch in der visuellen Gestaltung zeigt sich ein heimlicher Kanon: Integration, Inklusion und Segregation/Exklusion werden in drei Schulbüchern anhand einer ähnlichen Grafik dargestellt.⁶⁴⁵ Um die Dimensionen von Diversität abzubilden, nutzen drei Schulbücher Grafiken, die sich auf die sieben Vielfaltsdimensionen der Charta der Vielfalt beziehen.⁶⁴⁶ In keinem der Schulbücher findet sich ein Anknüpfungspunkt für rassismuskritische Bildgestaltung, die rassistischen Sehgewohnheiten werden weder verwirrt, noch wird eine gemeinsame Analyse institutionalisierter, herrschaftsstabilisierender rassistischer Darstellungen angestoßen, deren Bedeutung hooks hervorhebt.⁶⁴⁷

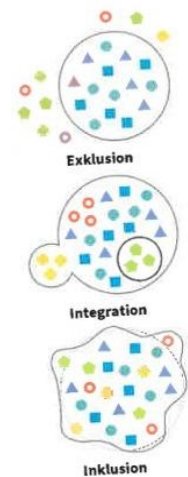


Abbildung 7
"Gemeinsam verschieden sein"

Didaktische und methodische Gestaltung

Auch die angebotenen Methoden der verschiedenen Schulbücher ähneln einander wiederholt: Die Schüler_innen werden in vier Lehrwerken zu Beginn des Kapitels aufgefordert, zu den

⁶³⁹ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.72.

⁶⁴⁰ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.178.

⁶⁴¹ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁶⁴² Vgl. Bhabha 2000, S.111.

⁶⁴³ Bucher, Maier u.a. 2023, S.106.

⁶⁴⁴ Stangl, Müller u.a. 2023, S.48, S.50.

⁶⁴⁵ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.75., Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.189f., vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.106.

⁶⁴⁶ Vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.163., vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.100., vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.92.

⁶⁴⁷ Vgl. hooks 1994b, S.11.

Begriffen *fremd* oder *Fremdheit* eine Mindmap zu erstellen⁶⁴⁸ – eine Aufgabenstellung, die der womöglich gewaltvollen Reproduktion von stereotypen Vorstellungen und Othering nicht vorbeugt: Wie gezeigt, bedeutet Othering das Naturalisieren und Homogenisieren der *Anderen* in vereinheitlichten Gruppen, die hierarchisch unterlegen erscheinen und als Gegenpol zum ‚Wir‘ dargestellt werden⁶⁴⁹ – Assoziationen zu *Fremdheit* rufen dieses hegemoniale rassistische Wissen auf. Den Bemühungen, Schüler_innen zur kritischen (Selbst-)Reflexion anzuregen, fehlt es an inhaltlicher und didaktischer Unterfütterung: So sollen die Schüler_innen an einer Stelle zu zweit reflektieren, ob sie sich schon einmal *fremd* gefühlt haben, und ihre Erfahrungen auf mögliche Parallelen zum Erleben von geflüchteten Menschen hin befragen. Anschließend sollen sie gemeinsam Möglichkeiten, um „das Fremdheitsgefühl bei Geflüchteten zu reduzieren“⁶⁵⁰, sammeln. Ohne dass geflüchtete Menschen in Texten oder Videos selbst zu Wort kommen, ist fraglich, inwiefern es gelingen kann, sich nicht auf rassistisches Alltagswissen zu beziehen oder vielleicht sogar geflüchtete Schüler_innen als Expert_innen zu adressieren – so, wie es bell hooks in Bezug auf Schwarze Student_innen beschreibt, die als Expert_innen für postkoloniale Inhalte angesprochen werden und aus Angst vor Marginalisierung oft schweigen.⁶⁵¹ Der Handlungsspielraum – zum Beispiel in Bezug darauf, unangenehme Gefühle beim geflüchteten Gegenüber zu reduzieren – wird *weißen* Akteur_innen zugeschrieben. Gleichzeitig werden die Schüler_innen nie als Akteur_innen im Kontext von Rassismus adressiert: In mehreren Schulbüchern finden sich Aufgabenstellungen, die auffordern, aus der Sicht einer_eines Betroffenen oder Beobachter_in eine diskriminierende Situation zu beschreiben.⁶⁵² Die schmerzhaft Auseinandersetzung mit der eigenen aktiven Beteiligung an der Aufrechterhaltung des rassistischen Ordnungssystems wird vermieden. Was Danielzik, Kiesel und Bendix am untersuchten entwicklungspolitischen Bildungsmaterial kritisieren, gilt auch hier: Für *weiße* Schüler_innen wird Rassismus zu einer Spielwiese der eigenen Profilierung, während ihre ‚Handlungsfähigkeit‘ nichts an der rassistischen Ordnung ändert.⁶⁵³ *Weißsein* als unmarkierte, selbstverständliche Position, an der sich alle Institutionen orientieren und über diese Normativität Ausschlüsse reproduziert,⁶⁵⁴ bleibt unsichtbar. *Weißen* Schüler_innen werden in den Schulbüchern keine Angebote gemacht, sich selbst im rassistischen Gefüge zu verorten, sich mit ihren Privilegien im gesellschaftlichen Machtgefüge und

⁶⁴⁸ Vgl. Lacina und Kitzberger 2023, S.71., vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.169., vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.84., vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.42.

⁶⁴⁹ Vgl. Rommelspacher 2009, S.25ff.

⁶⁵⁰ Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁶⁵¹ Vgl. hooks 1994a, S.35ff.

⁶⁵² Vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.93., vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.173., vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.115., vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.47.

⁶⁵³ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.38.

⁶⁵⁴ Vgl. Pech 2006, S.64ff.

der historischen Verantwortung *weißer* Menschen angesichts der Kolonisierung auseinanderzusetzen.⁶⁵⁵ Rassismuskritische Schulbücher haben die Aufgabe, diese konfliktreichen, ambivalenten Prozesse⁶⁵⁶ und das Erkunden von Widerstandsstrategien gegen Rassismus, auch und besonders aus der *weißen* Dominanzposition heraus, zu begleiten.⁶⁵⁷

Als Lernziele setzen sich die Schulbücher einerseits häufig die Reproduktion von Definitionen und weiterem deklarativen Wissen.⁶⁵⁸ Andererseits sind Schüler_innen wiederholt angehalten, Urteile zu treffen und beispielsweise zu entscheiden, was diskriminierend ist und was nicht,⁶⁵⁹ welches Verhalten „Ihrer Meinung nach nicht toleriert werden“⁶⁶⁰ darf oder welche Stereotype Wahrheitsgehalt haben.⁶⁶¹ Angesichts dessen, dass die Schulbücher gleichzeitig *weiße* Jugendliche als Zielgruppe adressieren, ist problematisch, dass diese – ohne tiefergehende selbstreflexive Auseinandersetzung mit Rassismus und der eigenen Diskriminierung/Privilegierung – Handlungen und Situationen bewerten sollen. Der Befund von Danielzik, Kiesel und Bendix bestätigt sich wieder: *Weiß*e Schüler_innen werden als aktive, handelnde, helfende und rettende Subjekte dargestellt, die für sich und *Andere* sprechen können.⁶⁶²

In den Schulbüchern finden sich kaum Schreibaufträge. Die wenigen Aufgabenstellungen zeigen klare Erwartungshaltungen an das Ergebnis der Textproduktion und lassen wenig Raum für Widerspruch. An einer Stelle sind Schüler_innen aufgefordert, angelehnt an den Brief von Sedmak, einen eigenen fiktiven Brief an eine_n Asylwerber_in zu schreiben und die eigenen Sorgen und Erwartungen mitzuteilen.⁶⁶³ An anderer Stelle sollen die Jugendlichen in Reaktion auf ein Video einen Reflexionstext unter anderem zur Frage „Wie können persönliche Geschichten Vorurteile abbauen?“⁶⁶⁴ schreiben. Theaterpädagogische Übungen werden ebenso selten angeregt, zweimal wird eine Aufgabenstellung für ein Rollenspiel gegeben. In einem dieser Rollenspiele sollen die Jugendlichen in die Rolle der Mitschüler_innen von Ali, dem neuen Schüler aus Syrien, schlüpfen und Ali ansprechen: „Wie kann man ihm das Gefühl der Fremdheit nehmen und ihm bei der Integration helfen? Wie könnten Mitschüler/innen ihm

⁶⁵⁵ Vgl. Jäger 2015, S.142., vgl. Pech 2006, S.74ff.

⁶⁵⁶ Vgl. Pech 2006, S.74ff.

⁶⁵⁷ Pech 2006, S.64.

⁶⁵⁸ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.120., vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.52.

⁶⁵⁹ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.116.

⁶⁶⁰ Lacina und Kitzberger 2023, S.78.

⁶⁶¹ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.109.

⁶⁶² Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.38.

⁶⁶³ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.51.

⁶⁶⁴ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.191.

dabei helfen, sich besser einzufinden?“⁶⁶⁵ In diesem Rollenspiel steht wieder der Handlungsraum des *weißen*, helfenden ‚Wir‘ im Mittelpunkt.

Eine methodische Entscheidung, vor der Schulbuchgestalter_innen stehen und die sich in der Analyse zeigt, ist, wie mit hegemonialem rassistischem Wissen umgegangen wird: Werden beispielsweise Stereotype im Schulbuch abgedruckt und so auch reproduziert?⁶⁶⁶ Oder werden die Schüler_innen aufgefordert, sogenannte Stereotype und Vorurteile über *Andere* zu verbalisieren?⁶⁶⁷ Die Aufforderung, diskriminierendes Wissen zu sammeln, birgt die Gefahren, diskriminierendes Sprechen zu legitimieren oder Schüler_innen, die von Diskriminierungen betroffen sind, zu retraumatisieren. Außerdem ist wesentlich, dass dieses diskriminierende Wissen gemeinsam dekonstruiert wird, was die untersuchten Schulbücher oft unzureichend anleiten.⁶⁶⁸ Lisa Tackie regt in einem Workshop an, rassistische Begriffe für einen gemeinsamen Dialog darüber beispielsweise über eine Projektion lesbar zu machen, aber diese nicht laut auszusprechen, um sie nicht aktiv zu reproduzieren.⁶⁶⁹ Wie im Abschnitt 2.3.4 zu Methoden eines rassismuskritischen Ethikunterrichts gezeigt, kann Dekonstruktion nach bell hooks‘ Erziehung zur Praxis zur Freiheit beispielsweise folgende Methoden nutzen: Schreibaufträge an alle Schüler_innen, die auch von allen gelesen und gehört werden, um eine Konkurrenz des Gehörtwerdens zu verhindern; das Verknüpfen unterschiedlicher persönlicher Erfahrungen mit Theoretischem;⁶⁷⁰ die gemeinsame Analyse von popkulturellen Darstellungen von Schwarzsein und *Weißsein*;⁶⁷¹ das Lesen von (autobiografischen) Texten Schwarzer Frauen.⁶⁷² Perspektiven aus der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit unterstreichen, dass es zentral ist, dass Menschen, die von Rassismus betroffen sind oder Fluchterfahrungen haben, als Subjekte sichtbar und hörbar werden.⁶⁷³ Von Rassismus betroffene Schüler_innen brauchen im Kontext Schule einen Schutzraum, um Diskriminierungserfahrungen zu teilen, einander zu stärken und Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung zu erleben.⁶⁷⁴

Insgesamt weisen die Schulbücher methodisch kaum Ideen eines rassismuskritischen Ethikunterrichts auf: Das Potential rassismuskritischer Analysen von Bildern oder popkulturellen

⁶⁶⁵ Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.192.

⁶⁶⁶ Vgl. Stangl, Müller u.a. 2023, S.45., vgl. Ausher, Futterknecht u.a. 2023, S.172., vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.85.

⁶⁶⁷ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.109., vgl. Knechtel und Samwald 2023, S.88.

⁶⁶⁸ Vgl. Bucher, Maier u.a. 2023, S.109.

⁶⁶⁹ Vgl. Tackie, Lisa: Methoden für eine diskriminierungs- und rassismuskritische Bildungsarbeit. Workshop. 3. Fachtagung Rassismuskritische Bildungsarbeit, Pädagogische Hochschule Wien, 23.03.2024. <https://www.asyl.at/de/wir-bilden/schulen/fachtagung-rassismuskritische-bildungsarbeit/>

⁶⁷⁰ Vgl. hooks 1994a, S.83ff.

⁶⁷¹ Vgl. hooks 1994b, S.11.

⁶⁷² Vgl. hooks 1994b, S.70ff.

⁶⁷³ Vgl. Elverich und Reindlmeier 2006, S.35ff., Vgl. Kalpaka 2006a, S.132ff.

⁶⁷⁴ Vgl. Yiğit, und Can 2006, S.170ff.

Produkten (Werbung, Serien, Musikvideos,...) wird nicht genützt. Kompetenztrainings fokussieren auf Reproduktion und werden der Komplexität von Rassismus und Rassismuskritik sowie der persönlichen Verortung im rassistischen Machtgefüge nicht gerecht. Die aktuellen Lehrwerke eröffnen keinen Raum für eine Reflexion herrschender Normen, Zugehörigkeiten und institutioneller Ausschlüsse, für eine Reflexion der ungerechten rassistischen Machtverhältnisse sowie der Möglichkeiten von Powersharing und Empowerment und es fehlen Perspektiven auf demokratisch-partizipatives Arbeiten sowie auf Schutzräume für Schüler_innen, die von Diskriminierungen betroffen sind. Die Bedürfnisse von Schüler_innen mit Rassismuserfahrungen werden ignoriert. Die nötigen strukturellen Veränderungen der Institution Schule im Sinne herrschaftskritischer Bildung bleiben unsichtbar. Die Anregung und Implementierung rassismuskritischer Methoden brauchen wegen der ihnen inhärenten Institutionskritik viel Mut – sowohl vonseiten der Schulbuchautor_innen als auch vonseiten der Ethiklehrpersonen. Denn begeisterte Lehrpersonen, die Herrschaftskritik nicht als mühsam, sondern als befreiend erlebbar machen,⁶⁷⁵ ihre eigene Autorität untergraben, im Klassenraum herrschende Machtverhältnisse im Blick haben und konstruktiv thematisieren⁶⁷⁶, selbst aktiv hegemoniales Denken, Sprechen und Handeln verlernen und eine gleichberechtigte, verantwortliche Beziehung zu den Lerner_innen pflegen,⁶⁷⁷ sind, wie von hooks und Spivak gezeigt, für das gemeinsame Einüben in kritisches Denken und für den Dialog in einem gemeinschaftlichen Lernraum unumgänglich.

5 Conclusio

Die vorliegende Forschungsarbeit untersuchte, ausgehend von meiner Irritation angesichts der vagen, Othering implizierenden Formulierung des Lehrplanentwurfs für das neue Unterrichtsfach Ethik, der den Anwendungsbereich „Das Fremde“ enthält,⁶⁷⁸ die mächtigen Konstruktionen von ‚Wir‘ und den *Anderen* und ihr Hineinreichen in die neu publizierten Ethikschulbücher. Othering legitimiert rassistische Diskriminierung und Ausbeutung bis hin zur Zerstörung von Lebensräumen und Epistemiziden anhand der Unterscheidung von ‚Wir‘ und den *Fremden/Anderen*. Postkoloniale Theorien zeigen, dass Rassismus ein hegemoniales Ordnungsprinzip ist, das alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt,⁶⁷⁹ eine wandelbare Ideologie,⁶⁸⁰

⁶⁷⁵ Vgl. hooks 1994a, S.6ff.

⁶⁷⁶ Vgl. hooks 1994a, S.150ff.

⁶⁷⁷ Vgl. Spivak 2004, S.529ff.

⁶⁷⁸ Bundes-ARGE Ethik: Entwurf Lehrplan ETHIK 2020. Aufgerufen über: [Lehrplanentwurf-Bundes-ARGE Ethik 2019.pdf \(ahs-aktuell.at\)](#) (Zugriff am 30.10.2022)

⁶⁷⁹ Vgl. Broden 2017, S.819.

⁶⁸⁰ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.13.

die auf allen Ebenen – so wie Sprache, den materiellen Verhältnissen⁶⁸¹ oder der Identitätsbildung – wirkt.⁶⁸² Auch Schule ist von Rassismus durchdrungen: Die Institution benachteiligt anhand rassifizierter Merkmale wie Sprache, Religionszugehörigkeit oder Kultur von Rassismus betroffene Kinder, reproduziert rassistisches Wissen⁶⁸³ und bietet kein Handlungsrepertoire bei rassistischen Übergriffen.⁶⁸⁴ Schulbücher als „diskursive Nachzügler“⁶⁸⁵ übernehmen darin herrschaftsstabilisierende Funktionen.

Theoretische Texte – unter anderen von bell hooks und Gayatri Chakravorty Spivak – analysieren die mächtigen Konstruktionen von ‚Wir‘ und den *Anderen*. Gleichzeitig verweisen hooks und Spivak auf das befreiende Potential von Räumen herrschaftskritischer Bildung sowie verantwortungsvoller und liebevoller Lehrer_innen-Schüler_innenbeziehungen in der Institution Schule (siehe 2.1). Darauf aufbauend wurden Perspektiven eines rassismuskritischen Ethikunterrichts entwickelt (siehe 2.3): Die Überlegungen zu Zielen, Inhalten und Methoden rassismuskritischen Ethikunterrichts zeigen, dass Ethikunterricht in der Institution Schule mit zahlreichen Hürden konfrontiert ist, gleichzeitig aber Räume herrschaftskritischer Bildung schaffen kann. Von den Überlegungen zu rassismuskritischem Ethikunterricht lassen sich Schlüsse auf die Ziele, Inhalte und Methoden eines rassismuskritischen Ethikschulbuchs als einem Baustein diskriminierungskritischer Schule, auf Spannungsfelder, in denen sich pädagogische Entscheidungen bewegen, sowie auf die Bedeutung vielfältiger, den Kanon verwirrender Textinputs und der kritischen Analyse der Institution Schule ziehen.

Der auf dieser Grundlage entwickelte Fragenkatalog (siehe 3.2) zeigt die einzelnen zentralen Bereiche rassismuskritischer Schulbuchgestaltung – Inhalt, Sprache, grafische Gestaltung und Bilder, didaktische und methodische Gestaltung – und soll zukünftig als fundiertes diskursanalytisches Instrument zur rassismuskritischen Analyse von Ethikschulbüchern dienen.

Im Abschnitt 4 wurde eine Analyse des Kapitels zum Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ in den fünf neu publizierten Ethikschulbüchern für die 11. Schulstufe der AHS vorgenommen. Die untersuchten Kapitel zum Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ genügen insgesamt den Ansprüchen eines rassismuskritischen Ethikunterrichts nicht. Die inhaltlichen, sprachlichen und methodischen Zugänge der Lehrwerke erweisen sich als wenig vielfältig. In Bezug auf mögliche ethische Fragestellungen, philosophische Theorien und Textgrundlagen, welche für die Dekonstruktion von gesellschaftlichen Ausschlüssen

⁶⁸¹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.11.

⁶⁸² Vgl. Spivak 2004, S.562f.

⁶⁸³ Vgl. Quehl 2009, S.228ff.

⁶⁸⁴ Vgl. Marmer und Sow *Rassismus, Kolonialität und Bildung* 2015, S.15., vgl. Mecheril und Melter 2010, S.170.

⁶⁸⁵ Kißling 2022.

geeignet sind, liefert die Schulbuchanalyse keine Erkenntnisse. Kein Kapitel kann als Good Practice Beispiel angeführt werden. Das rassismuskritische Potential der Schulbücher wird nicht annähernd ausgeschöpft. Es hat sich bereits ein einseitiger heimlicher Kanon⁶⁸⁶ in der Ethikschulbuchgestaltung herausgebildet, der die hegemoniale Perspektive auf Diversität und Diskriminierung reproduziert und die Konstruktion von ‚Wir‘ und den *Anderen* fortführt. Die Marginalisierung von Migrationsanderen und Menschen mit Behinderungen ist, ebenso wie der kulturalistische Zugang, schon in den Schlagworten, die den Anwendungsbereich im Lehrplan Ethik umreißen, angelegt (siehe 2.2.1); die Schulbuchgestaltung orientiert sich an diesen impliziten kulturpolitischen Zielen.

Die vorgenommene Schulbuchanalyse bestätigt somit den bisherigen Forschungsstand in der rassismuskritischen Schulbuchforschung: Es geschieht nach wie vor eine Hierarchisierung zwischen ‚Wir‘ und den *Anderen*, zwischen Zugehörigen und zu Integrierenden, wie von der Studie IMAFREDU gezeigt.⁶⁸⁷ Der Befund von Markom und Weinhäupl⁶⁸⁸ lässt sich auch auf die neu publizierten Ethikschulbücher übertragen: Schulbuchautor_innen setzen sich nur oberflächlich mit Diskriminierung auseinander und reproduzieren Othering und weitere Ausschlüsse. Die analysierten Ethikschulbücher bieten, wie von Dirim, Binder und Pokitsch untersucht, *weißen* Schüler_innen viel mehr Subjektivierungsangebote an, denn *weiße* Personen werden viel häufiger als Individuen sowie in verschiedenen Positionen und Funktionen gezeigt.⁶⁸⁹ Auch die Ergebnisse der Schulbuchstudie des deutschen Bundesministeriums bestätigen sich: Migration wird als Auslöser von Konflikten und nicht als historische Normalität dargestellt, Migrant_innen erscheinen als passive Opfer, die gleichzeitig allein für ihre Integration verantwortlich sind.⁶⁹⁰ Die von global konstatierte Trennung in Helfer_innen und Weltretter_innen bleibt auch in den Ethikschulbüchern aufrecht. Die historisch gewachsenen Machtstrukturen erscheinen als gegeben. Die Adressat_innen des Bildungsmaterials sind *weiße* Menschen; die Wirtschaftsform des Kapitalismus wird nicht kritisiert.⁶⁹¹

Dieser Forschungsstand wird durch die vorliegende Arbeit um eine Teilanalyse von Ethiklehrwerken erweitert sowie durch die Ausführungen zu rassismuskritischer Ethikschulbuchgestaltung ergänzt. Die durchgeführte Analyse verweist auf weiterführende Fragestellungen in Bezug auf die intersektionalen Beziehungen von Rassismus und Ableismus. Und schließlich

⁶⁸⁶ Vgl. Lässig 2010, S.200ff.

⁶⁸⁷ Vgl. Marmer und Sow 2015, S.8.

⁶⁸⁸ Vgl. Markom und Weinhäupl 2007, S.1.

⁶⁸⁹ Vgl. Dirim, Binder u.a. 2016, S.147ff.

⁶⁹⁰ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015, S.41ff.

⁶⁹¹ Vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.4, S.22, S.48f.

bestätigt die vorgenommene Analyse bestehende Forderungen an die Prozesse der Schulbuchgestaltung:

Rassistische Sprache im Schulbuch zu ersetzen, kann als einzige Maßnahme nicht Rassismus dekonstruieren. Lehrer_innen und Schüler_innen sollen sich mit der Geschichte von Begriffen und den damit zusammenhängenden Machtstrukturen auseinandersetzen,⁶⁹² Schulbücher sollen Reflexionsanstöße für *weiße* Lehrer_innen und Schüler_innen anbieten⁶⁹³, herrschaftskritische Methoden sowie Perspektiven auf Solidarität und Umverteilung beinhalten⁶⁹⁴ und der tradierte hegemoniale Kanon muss verwirrt und aktualisiert werden.⁶⁹⁵ Forscher_innen, NGOs und besonders Bildungsreferent_innen of Color müssen in die Materialerstellung sowie deren Evaluation eingebunden werden.⁶⁹⁶ Diskriminierungskritische Schulbuchgestaltung soll institutionalisiert und so Grundlage jeder Materialgestaltung werden.⁶⁹⁷ Es bedarf in diesem Zusammenhang auch einer Überarbeitung des Lehrplans, einer diversen Zusammensetzung des Lehrkörpers und einer Abschaffung institutionalisierter Segregationsmechanismen.⁶⁹⁸ Rassismuskritische Schulbuchgestaltung scheitert dabei nicht an einem Platzproblem – die Schulbuchkapitel umfassen bis zu 40 Seiten – und werden die Abschnitte zu sogenannten interkulturellen Erfahrungen, Stereotypen und Vorurteilen und Diversity Management gestrichen, eröffnet das Platz für herrschaftskritische Auseinandersetzungen.

Aktuell liegt es in der Verantwortung von Lehrpersonen, die Reproduktion von Diskriminierungen in Lehrwerken zu erkennen, diese mit ihren Schüler_innen gemeinsam zu dekonstruieren und ihnen rassismuskritische Verlernangebote zu machen (siehe 2.3.5): Lehrpersonen müssen darum schon in der Ausbildung geschult werden, herrschaftskritisch mit Lehrwerken umzugehen, sowie verantwortungsvolle und liebevolle Beziehungen mit ihren Schüler_innen aufzubauen und Lernräume möglichst sicher und partizipativ zu gestalten, damit dort möglichst gewaltfrei über Diskriminierung gesprochen und gelernt werden kann.

So wichtig eine gemeinsame Dekonstruktion von diskriminierenden Materialien ist, auch, um den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie Instanzen wie Schulbüchern und ihren Autor_innen widersprechen können und sollen: Das stetige Bemühen, herrschaftskritische Materialien zu entwickeln, ist essentiell, denn mit rassismuskritischen Angeboten wird Lernen als befreiend und transformativ sowie als Anstoß für solidarisches Handeln erlebbar.

⁶⁹² Vgl. Markom und Weinhäupl 2007, S.5.

⁶⁹³ Vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.48.

⁶⁹⁴ Vgl. Arbeitsgruppe 5 1995, S.261.

⁶⁹⁵ Vgl. Nagy 2022.

⁶⁹⁶ Vgl. Marmer, Sow u.a. 2015, S.125., vgl. Laja 2015, S.280., vgl. Danielzik, Kiesel u.a. 2013, S.35.

⁶⁹⁷ Vgl. Macgilchrist 2015, S.108., vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.47.

⁶⁹⁸ Vgl. Dirim und Mecheril *Die Schlechterstellung Migrationsanderer* 2010, S.140.

„Die Situation ist dramatisch und der Weg raus ist schwer“⁶⁹⁹ – ich komme noch einmal auf diesen, in der Einleitung angeführten Satz von Sina Farahmandnia zurück. Dieser Satz verweist auch darauf, dass es angesichts des allumfassenden Ordnungsprinzips Rassismus kein widerspruchsfreies Handeln gegen Rassismus gibt. Und gleichzeitig hat Ethikunterricht, im Spiel von Macht und Widerstand, Reproduktion und Dekonstruktion, die Möglichkeit, die herrschenden Machtverhältnisse zu untersuchen, das Verlernen *weißen* Wissens anzuregen, Konflikte austragen und offener diskutieren zu lassen.⁷⁰⁰ „Don’t hate the player, hate the game“⁷⁰¹ – ich schließe auch mit einem Satz Farahmandnias: Rassismus ist das mächtige Spiel, das die Rollen fundamental ungerecht verteilt. Gegen diese Spielregeln – und nicht gegen einzelne Spieler_innen – gilt es, sich solidarisch zu wehren.

⁶⁹⁹ Farahmandnia 2024.

⁷⁰⁰ Vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, S.21.

⁷⁰¹ Farahmandnia 2024.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

hooks, bell: Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1994b.

hooks, bell: Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Aus dem amerikan. Englisch von Helga Pfetsch und Marion Sattler Charnitzky. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1996.

hooks, bell: Teaching to transgress: education as the practice of wisdom. New York: Routledge 1994a.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? In: dies. : Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Wien: Verlag Turia + Kant 2008a, S.18-118.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Ein Gespräch über Subalternität. In: dies. : Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien: Verlag Turia + Kant 2008, 119-148. Spivak 2008b.

Spivak, Gayatri Chakravorty: In a Word: Interview. In: dies. : Outside in the teaching machine. New York: Routledge 2008, S.1-26.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Kritik der postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2014.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Kultur. In: Reuter, Julia und Paula-Irene Villa (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld: transcript Verlag 2010, S.47-68.

Spivak, Gayatri Chakravorty: Righting Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly, 103 (2/3). Duke University Press 2004.

Korpus der Schulbuchanalyse

Ausher, Ferdinand, Futterknecht, Veronica u.a.: Vielfalt (er)leben – Ethik 3 AHS. Linz: Trauner Verlag 2023.

Bucher, Anton, Maier, Barbara u.a.: Ethik AHS 3. Lebensfroh. Diskurs und Moral in einer bunten Gesellschaft. Wien: Hölzel Verlag 2023.

Knechtel, Diana und Andrea Samwald: Warum? Wege zur Ethik 7. Wien: Westermann Dorner Verlag 2023.

Lacina, Katharina und Anita Kitzberger: Ethik 3. Diskurs und Orientierung. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky 2023.

Stangl, Helmut, Müller, Thomas u.a.: Praxisbuch Ethik 3 AHS. Linz: Veritas Verlag 2023.

Stangl, Helmut, Müller, Thomas u.a.: Serviceteil für LehrerInnen. Praxisbuch Ethik 3 AHS. Linz: Veritas Verlag 2023.

Sekundärquellen

Amnesty International Deutschland: Alltagsrassismus protokolliert: Als Referentin eingeladen, als Küchenhilfe empfangen. Youtube, 28.02.2017. Aufgerufen über: [Alltagsrassismus protokolliert: Als Referentin eingeladen, als Küchenhilfe empfangen \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=ZraVnTZedlU) (Zugriff am 13.02.2024)

Amnesty Switzerland: Diskriminierung in drei Minuten erklärt. Youtube, 13.06.2019. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=ZraVnTZedlU> (Zugriff am 16.04.2024)

Arbeitsgruppe 5: Dimensionen der Schulbuchforschung. Leitung: Sretenovic, Karl. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang 1995 (Schule – Wissenschaft – Politik Band 10), S.260-264.

Arndt, Susan: Geschichte des Rassismus. Das Machtsystem. Aufgerufen über: <https://taz.de/Geschichte-des-Rassismus/!5694138/> (Zugriff am 19.11.2022)

Arnold, Sina und Jana König: „The whole world owns the Holocaust“: Geschichtspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel der Erinnerung an den Holocaust unter Geflüchteten. In: Foroutan, Naika, Karakayali, Juliane u.a. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2018, S.173-190.

Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden: Rassismuskritischer Leitfaden. zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg-Berlin 2015. Aufgerufen über: [IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf \(elina-marmer.com\)](https://www.elina-marmer.com/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf) (Zugriff am 19.11.2022)

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin 2015.

Beigang, Steffen: Die Konstruktion von Parität und Ausnahme bei der Aushandlung von Rechten in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Foroutan, Naika, Karakayali, Juliane u.a. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2018, S.253-267.

Bendix, Daniel: Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In: Marmer, Eliana und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.26-38.

Bhabha, Homi: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2000.

Broden, Anne: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer 2017, S.819-835.

Bundes-ARGE Ethik: Entwurf Lehrplan ETHIK 2020. Aufgerufen über: [Lehrplanentwurf-Bundes-ARGE Ethik 2019.pdf \(ahs-aktuell.at\)](#) (Zugriff am 30.10.2022)

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzerlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-I/6/2015, 22. Juni 2015)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: BGBl. II - Ausgegeben am 7. Juni 2021 - Nr. 250. Aufgerufen über: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250> (Zugriff am 30.10.2022)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.11.2023. aufgerufen über: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am 15.11.2023)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Ethik - Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen. Aufgerufen über: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> (Zugriff am 30.10.2022)

Bundesministerium für Bildung: Interkulturelle Bildung – Grundsatzerlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017 (BMB-27.903/0024-I/4/2017, 15. November 2017)

Castro Varela, Maria do Mar und Alisha Heinemann: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Büro trafo.K: Garnitschnig, Ines, Höllwart, Renate, u.a.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft. Innsbruck: Studien Verlag 2017, S.28-37.

Collien, Isabel: Vielfalt repräsentieren. Eine postkoloniale Diskursanalyse in der diskurstheoretischen Tradition Foucaults. In: Hartz, Ronald und Matthias Rätzer (Hrsg.): Organisationsforschung nach Foucault. Macht – Diskurs – Widerstand. Bielefeld: transcript Verlag 2014, S.85-105.

Committee on the Elimination of Racial Discrimination: General recommendation No. 34 adopted by the Committee. Racial discrimination against people of African descent. United Nations. CERD C/GC/34 2011.

Danielzik, Chandra-Milena, Kiesel, Timo u.a.: Bildung für nachhaltige Entwicklung? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. global e.V. (Hrsg.): Berlin 2013.

De la Rosa, Sybille: Die postmigrantische Demokratie: Einige demokratietheoretische Überlegungen. In: Foroutan, Naika, Karakayali, Juliane u.a. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2018, S.207-221.

Delacampagne, Christian: Die Geschichte des Rassismus. Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler Verlag 2005.

Digoh, Laura und Nadine Golly: Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.54-71.

Dirim, Inci und Paul Mecheril: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: dies. u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.121-149.

Dirim, Inci, Binder, Nicole u.a.: Postkoloniale Didaktik. In: Wegner, Anke (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2016, S.129-153.

Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und antimuslimischer Rassismus: Antimuslimischer Rassismus Report 2022. Aufgerufen über: <https://dokustelle.at/reports/dokustelle-report-2022> (Zugriff am 29.10.2023)

Ehlen, Catrin: „Nee, nee, also hier bei uns nicht“. Das Rassismusverständnis weißer Lehrender. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.148-159.

Elberfeld, Rolf: Rasse und Rassismus in der klassischen Deutschen Philosophie. DZ Philosophie 2021, 69(1), S.126-129.

Elverich, Gabi und Karin Reindlmeier: „Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit“ – ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In: dies. u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.27-62.

Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a.: Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: dies. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.9-24.

Farahmandnia, Sina: Flucht, Rassismus und Rassismuskritik in Bildungs-und Beratungsarbeit. Vortrag. 3. Fachtagung Rassismuskritische Bildungsarbeit, Pädagogische Hochschule Wien, 22.03.2024. <https://www.asyl.at/de/wir-bilden/schulen/fachtagung-rassismuskritische-bildungsarbeit/>

Foroutan, Naika: Die Postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript² 2021.

Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Übersetzt von Raulff, Ulrich und Walter Seitter. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2014.

Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag 1978.

Freire, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt 1973.

Fuchs, Eckhardt, Kahlert, Joachim u.a. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2010.

Gomolla, Mechtild: Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.41-60.

Greber, Laura: „Sprachbildung als Wertebildung“ – (Re-)Produktion natio-ethno-kultureller Differenz in Deutschintegrationskursen. In: schulheft. Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis. 4/2019 – 176. Studienverlag. S.115-127.

Hund, Wulf. D.: Rassismus. Bielefeld: transcript Verlag 2007.

Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast Verlag⁷ 2015.

Kalpaka, Annita: ‚Parallelgesellschaften‘ in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘. In: dies., Elverich, Gabi u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006a, S.95-165.

Kalpaka, Annita: „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.263-297.

KARAKAYA Talk: Bist du Schwarz oder tust du nur so? Youtube, 29.01.2020. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=-dw334F6ngA> (Zugriff am 27.10.2023)

Karakayah, Juliane und Paul Mecheril: Umkämpfte Krisen: Migrationsregime als Analyseperspektive migrationsgesellschaftlicher Gegenwart. In: Foroutan, Naika, Karakayali, Juliane u.a. (Hrsg.): Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik. Frankfurt am Main: Campus Verlag 2018, S.225-235.

Kißling, Magdalena: Postkolonialismus und Lehrwerke. Zur kulturpolitischen Funktion von Lehrwerken im Literaturunterricht. Vortrag. 24. Symposion Deutschdidaktik, Universität Wien, 19.9.2022. <https://sdd2022.univie.ac.at/programm/sektionen/politische-dimensionen-der-deutschdidaktik/>

Kriesel, Peter und Rolf Roew: Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2017.

Kulke, Dieter: Teilhabe und Inklusion. Aufgerufen über: <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521497/teilhabe-und-inklusion/> (Zugriff am 27.02.2024)

Laja, Modupe: Rassismus in Schulbüchern dekolonialisieren! Reines Kernanliegen zivilgesellschaftlicher Initiativen oder institutionelle Kernaufgabe deutscher Bildungspolitik? In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.267-283.

Lässig, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt, Kahlert, Joachim u.a. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2010, S.199-215.

Macgilchrist, Felicitas: Schulbuchproduktion und Diskursverschiebung. Interview mit Felicitas Macgilchrist, geführt von Elina Marmer. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.98-108.

Markom, Christa und Heidi Weinhäupl: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller 2007.

Marmer, Elina und Papa Sow: Einführung. In: dies. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.7-11.

Marmer, Elina und Papa Sow: Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: dies. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.14-25.

Marmer, Elina, Sow, Papa u.a.: Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.110-129.

Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik. Hannover: Siebert³ 2007.

Mecheril, Paul und Claus Melter: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: dies. u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.150-178.

Mecheril, Paul und Karin Scherschel: Rassismus und ‚Rasse‘. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.39-58.

Mecheril, Paul und Saphira Shure: Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen. Über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger‘ In: Bräu, Karin und Christine Schlickum (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen: Budrich 2015, S.109-122.

Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.54-76.

Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: ders., Castro Varela, Maria do Mar u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, S.7-22.

Nagy, Hajnalka: „Postmigrantische“ Arbeit am Kanon. Am Beispiel von Lessings *Nathan der Weise*. Vortrag. 24. Symposium Deutschdidaktik, Universität Wien, 20.9.2022. <https://sdd2022.univie.ac.at/programm/panels/literaturdidaktik-der-postmigrantischen-gesellschaft/>

Nduka-Agwu, Adibeli und Antje Lann Hornscheidt: Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache. In: dies. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag 2013, S.11-49.

Niuvox 2016: Was bedeutet Integration? (in German). Youtube, 03.03.2017. Aufgerufen über: <https://www.youtube.com/watch?v=4SfqHMRIm-g> (Zugriff am 16.04.2024)

Oberleitner, Maria: Mit Literatur Rassismus verlernen: Perspektiven eines rassismuskritischen Literaturunterrichts. Diplomarbeit. Universität Wien 2019.

Ogette, Tupoka: exit RACISM. Münster: UNRAST-Verlag 2017.

Pech, Ingmar: Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006 S.63-92.

Quehl, Thomas: Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In: Scharathow, Wiebke und Rudolf Leiprecht (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.226-243.

Reindlmeier, Karin: „Alles Kultur?“ – Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.S235-261.

Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.25-38.

Rosenstreich, Gabriele: Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.195-231.

Said, Edward: Orientalismus. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag⁴ 2014.

Scharathow, Wiebke, Melter, Claus, u.a.: Rassismuskritik. In: Melter, Claus und Paul Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, S.10-12.

Shure, Saphira: Was fokussieren (schul-)pädagogische „Inklusionsperspektiven“ (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar. In: Fereidooni, Karim und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer 2017, S.643 -656.

Sow, Papa: Zwischen den Zeilen lesen. Der westliche Diskurs über Entwicklungszusammenarbeit und Kooperation mit Afrika. In: Marmer, Elina und ders. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.39-53.

Stark, Annika: Die Vermittlung von herrschaftskritischem Wissen: Kindheitswissenschaftlich relevante Interventionen in rassistischen und sexistischen Gesellschaftsverhältnissen. In: Fereidooni, Karim und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer 2017, S.891-906.

Steyerl, Hito: Die Gegenwart der Subalternen. In: Spivak, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien: Verlag Turia + Kant 2008, S.7-16.

Suchan, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019.

Tackie, Lisa: Methoden für eine diskriminierungs- und rassismuskritische Bildungsarbeit. Workshop. 3. Fachtagung Rassismuskritische Bildungsarbeit, Pädagogische Hochschule Wien, 23.03.2024. <https://www.asyl.at/de/wir-bilden/schulen/fachtagung-rassismuskritische-bildungsarbeit/>

Thonhauser, Josef: Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang 1995 (Schule – Wissenschaft – Politik Band 10), S.175-194.

Velho, Astrid: Die psychische Form der Macht – Oder: Wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. Interview mit Astride Velho, geführt von Marmer, Elina. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2015, S.72-85.

Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main: Lang 1995 (Schule – Wissenschaft – Politik Band 10), S.21-45.

Weiss, Hilde: Vorwort. In: Markom, Christa und Heidi Weinhäupl: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Wilhelm Braumüller 2007, S.IX-X.

Wiater, Werner: Ethik unterrichten: Einführung in die Fachdidaktik. Stuttgart. Kohlhammer 2011.

Wintersteiner, Werner: „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“ – Literatur. Bildung. Politik. Vortrag. 24. Symposion Deutschdidaktik, Universität Wien, 20.9.2022. <https://sdd2022.univie.ac.at/programm/plenarvortraege/widerstand-mit-vielleicht-veralteten-mitteln-literatur-bildung-politik/>

Wintersteiner, Werner: Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag 2006.

Yiğit, Nuran und Halil Can: Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi, Kalpaka, Annita u.a. (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt, London: IKO 2006, S.167-193.

Abbildungsverzeichnis

Abbildungs- nummer	Titel der Abbildung	Seite
Abbildung 1	„Fremdes wird zu Vertrautem“ Ausher, Ferdinand, Futterknecht, Veronica u.a.: Vielfalt (er)leben – Ethik 3 AHS. Linz: Trauner Verlag 2023, S.170.	86
Abbildung 2	„Gruppen bestehen nicht aus Durchschnittsmenschen“ Ausher, Ferdinand, Futterknecht, Veronica u.a.: Vielfalt (er)leben – Ethik 3 AHS. Linz: Trauner Verlag 2023, S.173.	87
Abbildung 3	„United Colors of Benetton“ Stangl, Helmut, Müller, Thomas u.a.: Praxisbuch Ethik 3 AHS. Linz: Veritas Verlag 2023, S.45.	94
Abbildung 4	„War doch nur Spaß!“ Bucher, Anton, Maier, Barbara u.a.: Ethik AHS 3. Lebensfroh. Diskurs und Moral in einer bunten Gesellschaft. Wien: Hölzel Verlag 2023, S.118.	102
Abbildung 5	„Eine kulturelle Identität“ Knechtel, Diana und Andrea Samwald: Warum? Wege zur Ethik 7. Wien: Westermann Dorner Verlag 2023, S.88.	108
Abbildung 6	„Feste Überzeugungen in der Gesellschaft, die als selbstverständlich gelten“ Lacina, Katharina und Anita Kitzberger: Ethik 3. Diskurs und Orientierung. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky 2023, S.72.	113
Abbildung 7	„Gemeinsam verschieden sein“ Bucher, Anton, Maier, Barbara u.a.: Ethik AHS 3. Lebensfroh. Diskurs und Moral in einer bunten Gesellschaft. Wien: Hölzel Verlag 2023, S.106.	121

Abstract

Die vorliegende Forschungsarbeit widmet sich der Forschungsfrage, wie Schulbücher des Unterrichtsfachs Ethik rassismuskritisches Verlernen anstoßen können. Ausgehend von theoretischen Texten von bell hooks und Gayatri Chakravorty Spivak wird die Konstruktion von ‚Wir‘ und den *Anderen* untersucht sowie ein Fragenkatalog für eine rassismuskritische Schulbuchanalyse entwickelt. Anschließend wird das Potential des Ethikunterrichts für herrschaftskritische Bildung ausgelotet. Rassismuskritische Lehrwerke erweisen sich dabei als ein wesentlicher Baustein herrschaftskritischer Bildung im Kontext Schule. Abschließend macht die rassismuskritische Schulbuchanalyse des Kapitels zum Anwendungsbereich „Diversität und Diskriminierung“ in den fünf Lehrwerken für die AHS die diskriminierenden Ausschlüsse und Marginalisierungen der *Anderen* sichtbar. Es zeigt sich, dass sich bereits ein heimlicher Kanon der Schulbuchgestaltung entwickelt hat, der rassistisches Othering reproduziert. Die Schulbuchanalyse soll als Grundlage für eine kritische Überarbeitung der Schulbuchkapitel dienen und den Blick von Lehrpersonen für eingeschriebene Diskriminierungen in Bildungsmaterialien schärfen.