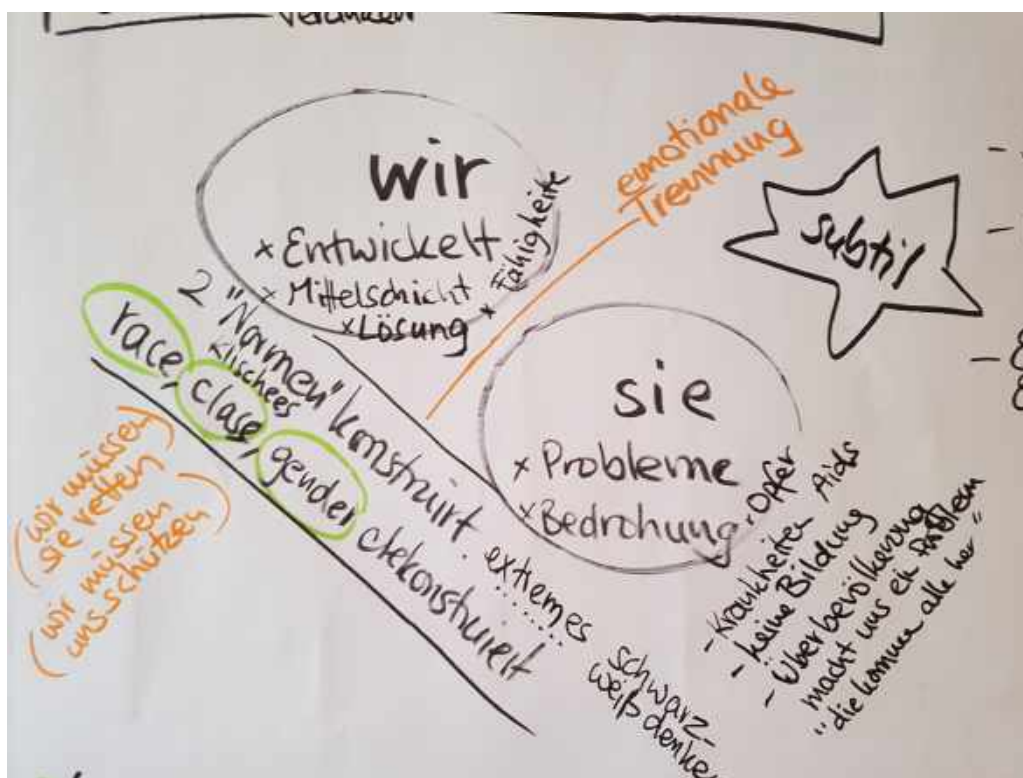


# Hier und jetzt!

## Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht

2019



ein Bildungsprojekt des

Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrums (ARiC) Berlin e. V. in Kooperation mit dem IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung in Berlin



# Impressum

## Herausgeber

Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrum  
(ARiC) Berlin e. V.  
Postadresse:  
Husstr. 65  
12489 Berlin

Mail: [aric@aric.de](mailto:aric@aric.de)  
[www.aric.de](http://www.aric.de)

IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung  
Mail: [institut@diskriminierungsfreie-bildung.de](mailto:institut@diskriminierungsfreie-bildung.de)  
[www.diskriminierungsfreie-bildung.de](http://www.diskriminierungsfreie-bildung.de)



Berlin, Dezember 2019

Für den Inhalt dieser Publikation ist allein das Antirassistisch-Interkulturelle Informationszentrum (ARiC) Berlin e. V. verantwortlich, die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe, von Engagement Global gGmbH und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

Der Herausgeber ARiC Berlin e. V. ist für den Inhalt allein verantwortlich.

**Redaktion, Gestaltung und Foto**  
ARiC Berlin e. V.

Wir bedanken uns für die Unterstützung

Gefördert von der Stiftung Nord-Süd-Brücken  
mit finanzieller Unterstützung des BMZ.



Senatsverwaltung  
für Wirtschaft, Energie  
und Betriebe



BMZ



Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung

Gefördert durch ENGAGEMENT GLOBAL mit finanzieller  
Unterstützung des



Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung

Diese Dokumentation steht nur online als PDF zur Verfügung: [www.aric.de](http://www.aric.de)  
copyright © ARiC Berlin e. V. und IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung

## Inhalt

	Einleitung ( <i>ARiC Berlin e. V.</i> )	3
1	Das Projekt „Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht“ 2019 ( <i>ARiC Berlin e. V.</i> )	4
2	Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern ( <i>Josephine Apraku</i> )	9
3	Ober- und unterhalb der Gleichbehandlungslinie: Diskriminierende Alltagsaussagen und -handlungen im Berliner Schulsystem ( <i>Sebastian Bubner</i> )	22
4	Lerntagebuch Rassismus für weiße Akteur*innen ( <i>Jule Bönkost</i> )	27
5	Literaturhinweise Kritisches Weißsein und Empowerment in Bildungszusammenhängen ( <i>ARiC Berlin e. V.</i> )	32

# Einleitung

Das Berliner Projekt „Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht“ ging 2019 in seine vierte erfolgreiche Runde. Erneut wurde mit einem vielfältigen Bildungsprogramm für Pädagog\*innen thematisiert, dass die deutsche Kolonialzeit bis heute nicht nur auf die ehemals kolonisierten Gesellschaften, sondern auch auf die hiesigen Denk- und Gesellschaftsstrukturen umfassende Auswirkungen hat. Denn im Hinblick auf schulische Bildungsprozesse wird dies immernoch kaum berücksichtigt. Während Kolonialrassismus bis in die Gegenwart das Zusammenleben und die gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland prägt, finden die Themen Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht hierzulande bis heute kaum Beachtung. Tagtäglich finden in der Schule rassistische Diskriminierungen statt, die auch daher rühren, dass das kolonialrassistische Erbe Deutschlands bis heute in und außerhalb der Schule weitestgehend übersehen bleibt.

Deshalb haben wir „Hier und jetzt!“ ins Leben gerufen. Im nunmehr vierten Jahr kooperierte das Antirassistisch-Interkulturelle Informationszentrum (ARiC) Berlin e. V. mit dem IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung in Berlin, um Kolonialrassismus in der Schule zu benennen und dessen Abbau voranzubringen. Den Kern des Projektes bildeten **Fortbildungen** für Lehrer\*innen und Multiplikator\*innen. Ergänzend dazu fanden postkoloniale **Fortbildungsrundgänge** im Berliner Stadtraum statt. **Affinity Group-Coachings** boten pädagogischen Fachkräften einen Raum, um sich regelmäßig zum Thema Kolonialismus und Kolonialrassismus auszutauschen. **Schulprojekttage** ermöglichten eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus und seinen allgegenwärtigen Nachwirkungen im Schulunterricht.

Einen in das Projektthema Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht einführenden Text finden Sie in der Dokumentation 2017<sup>1</sup>. Anknüpfend an die Publikationen der letzten Jahre stellt diese Broschüre Pädagog\*innen weitere Anregungen für eine rassistismuskritische Unterrichtsgestaltung bereit. Hierfür werden zunächst das Programm und die Ergebnisse des Projektes 2019 vorgestellt. Zu den Aktivitäten werden auch einige visuelle Eindrücke vermittelt. Im Anschluss befasst sich Josephine Apraku damit, wie sich kolonialrassistische Inhalte in Geschichtsschulbüchern entwickelt haben. Sebastian Bubner greift in seinem Beitrag neben Arbeitsmaterialien noch weitere schulische Diskriminierungskontexte auf. In Form eines Arbeitsauftrages für die Leser\*innen, diese unter diskriminierungskritischen Gesichtspunkten zu analysieren, listet er alltägliche Diskriminierungen in der Schule auf, die er als Berliner Lehrkraft selbst beobachtet hat. Mit dem Lerntagebuch Rassismus für *weiße* Akteur\*innen stellt Jule Bönkost ein Reflexionswerkzeug spezifisch für *weiße* Pädagog\*innen bereit, um sich regelmäßig mit dem eigenen Bildungshandeln im Hinblick auf Rassismus zu beschäftigen. Als weitere Impulse für ein positionierungssensibles rassistismuskritisches Bildungshandeln folgen abschließend Literaturhinweise zu vorwiegend online verfügbaren pädagogisch relevanten Texten zu Empowerment und kritischem *Weiß*-Sein.

ARiC Berlin knüpft 2020 an die bisherigen Erfolge von *Hier und jetzt!* an und führt das Projekt erneut durch. Dazu möchten wir Sie herzlich einladen. Alle Informationen hierzu finden Sie unter: [www.aric.de](http://www.aric.de)

Wir wünschen Ihnen viele Anregungen und Freude beim Lesen!  
Dr. Jule Bönkost und Josephine Apraku

---

<sup>1</sup> [http://www.aric.de/fileadmin/users/ric/PDF/Hier\\_und\\_jetzt\\_/hierundjetzt\\_Dokumentation\\_2017.pdf](http://www.aric.de/fileadmin/users/ric/PDF/Hier_und_jetzt_/hierundjetzt_Dokumentation_2017.pdf)  
[Zugriff am 10.12.2019]





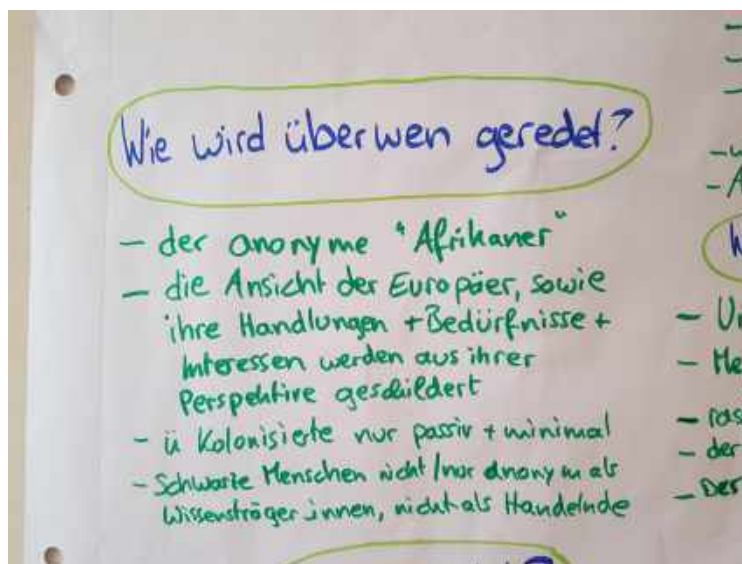
Kern des Programms bildeten die in Kooperation mit dem IDB angebotenen Fortbildungen zu den Themen Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht. Auch in 2019 boten die Veranstaltungen pädagogischen Fachkräften die Gelegenheit, die eigenen Kenntnisse zum Thema Kolonialismus und Kolonial\_Rassismus zu erweitern. Sie zielten auf handlungsorientierte Selbstreflexion und Austausch zur Stärkung der eigenen rassismuskritischen Handlungskompetenz ab. Hierfür zeigten sie Möglichkeiten für eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit der globalen und lokalen Kolonialgeschichte und ihrem Erbe in der Schule auf.



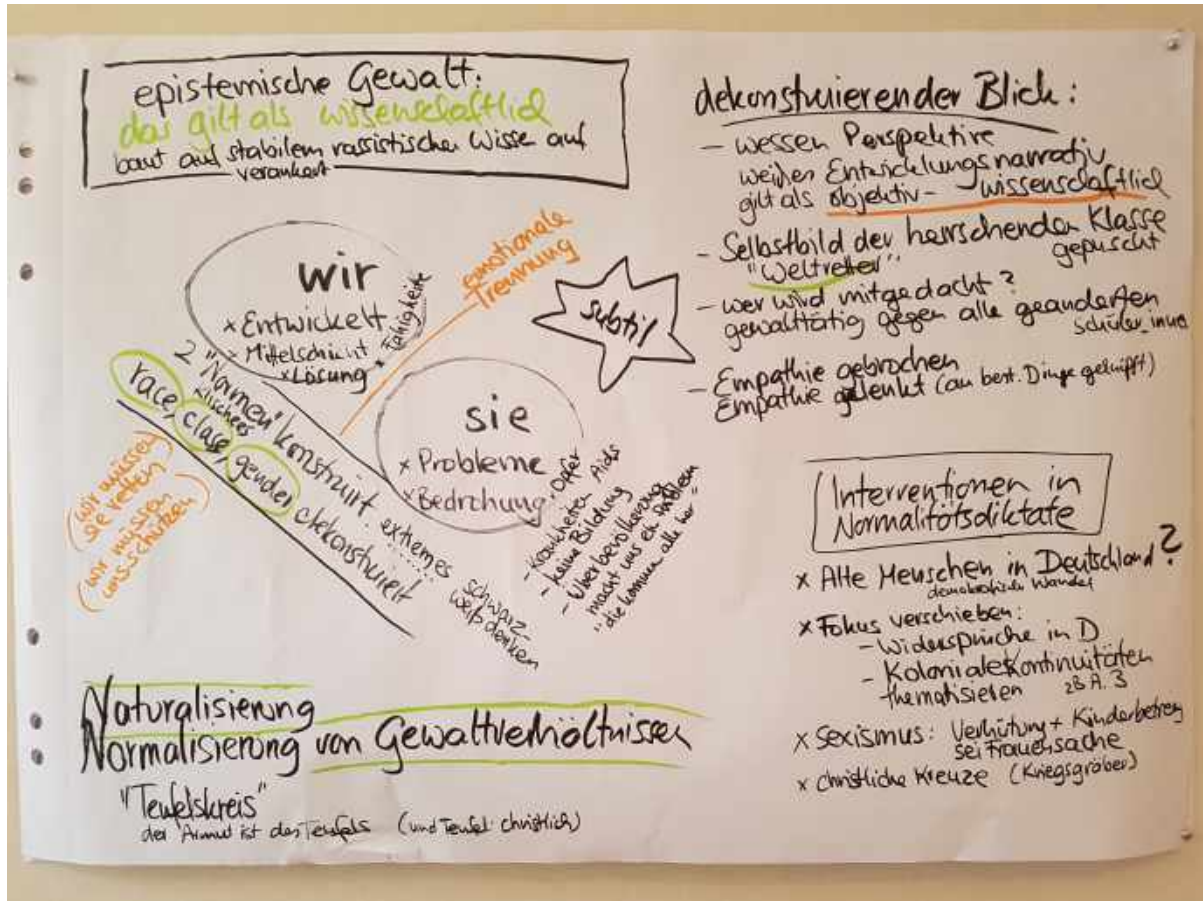
Das erste Modul der Fortbildungsreihe bot einen Einstieg in die rassismuskritische Unterrichtsgestaltung anhand der Themen Kolonialismus und Kolonialrassismus. Gemeinsam wurde bearbeitet, welche Bedeutung dem Thema Kolonialismus im Schulunterricht zukommt und was Kolonialrassismus damit zu tun hat. Außerdem wurden grundsätzliche Fragen geklärt: Was ist Kolonialrassismus überhaupt und wie funktioniert er? Welche Rolle spielen diese Themen für eine rassismussensible Unterrichtsgestaltung?

Das zweite aufbauende Modul widmete sich der Bedeutung von Kolonialrassismus für die eigene Lebensrealität und zielte auf die Sensibilisierung für gegenwärtige koloniale Blickweisen ab. Die Teilnehmenden wurden angeregt, eigene Denk- und Handlungsweisen kritisch zu reflektieren und scheinbare koloniale Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Hierfür wurde zunächst die eigene gesellschaftliche Positionierung im Hinblick auf Diskriminierungen im Allgemeinen und Kolonial\_Rassismus im Besonderen reflektiert. Im Anschluss wurden kolonialrassistische Deutungsmuster und Handlungsweisen in der eigenen Bildungsarbeit und Institution Schule untersucht und der Frage nachgegangen, wie diesen entgegengewirkt werden kann.

Das dritte Modul zeigte konkrete Handlungsoptionen zur rassismussensiblen Unterrichtsgestaltung unter Einbezug der Themen Kolonialismus und Kolonialrassismus auf. Beispielsweise wurden Methoden, um sich kritisch mit bis heute verwendeten diskriminierenden Begriffen und Fremdbezeichnungen für Schwarze Menschen in Deutschland, mit entwicklungspolitischen Spendenplakaten oder koloniale Spuren im öffent-



lichen Raum wie kolonial geprägten Straßenbenennungen kennengelernt. Außerdem wurden Möglichkeiten, Bildungsmaterial aus einer postkolonialen und rassismuskritischen Perspektive auf kolonialrassistische Deutungsmuster hin zu hinterfragen, vorgestellt. Schließlich wurden eigene Ideen für Methoden der rassismussensiblen Gestaltung von Schulunterricht zu Kolonialismus und Kolonial\_Rassismus erarbeitet und gemeinsam ausgewertet.



Eine rassismuskritische Bildungsarbeit stellt an Pädagog\*innen hohe Anforderungen: Sie folgt keinem Rezept, das eine einfache Unterscheidung zwischen „richtig“ und „falsch“ erlaubt. Sie setzt voraus, das eigene Handeln und die eigene Verstrickung in Rassismus permanent kritisch zu reflektieren sowie Lücken und Schwächen in der eigenen Wahrnehmung aufzuspüren. Sie stellt einen kontinuierlichen Lernprozess dar. Im Rahmen des Projektes wurde außerdem ein Affinity-Group-Coaching durchgeführt, dass diesem Umstand Rechnung trug.

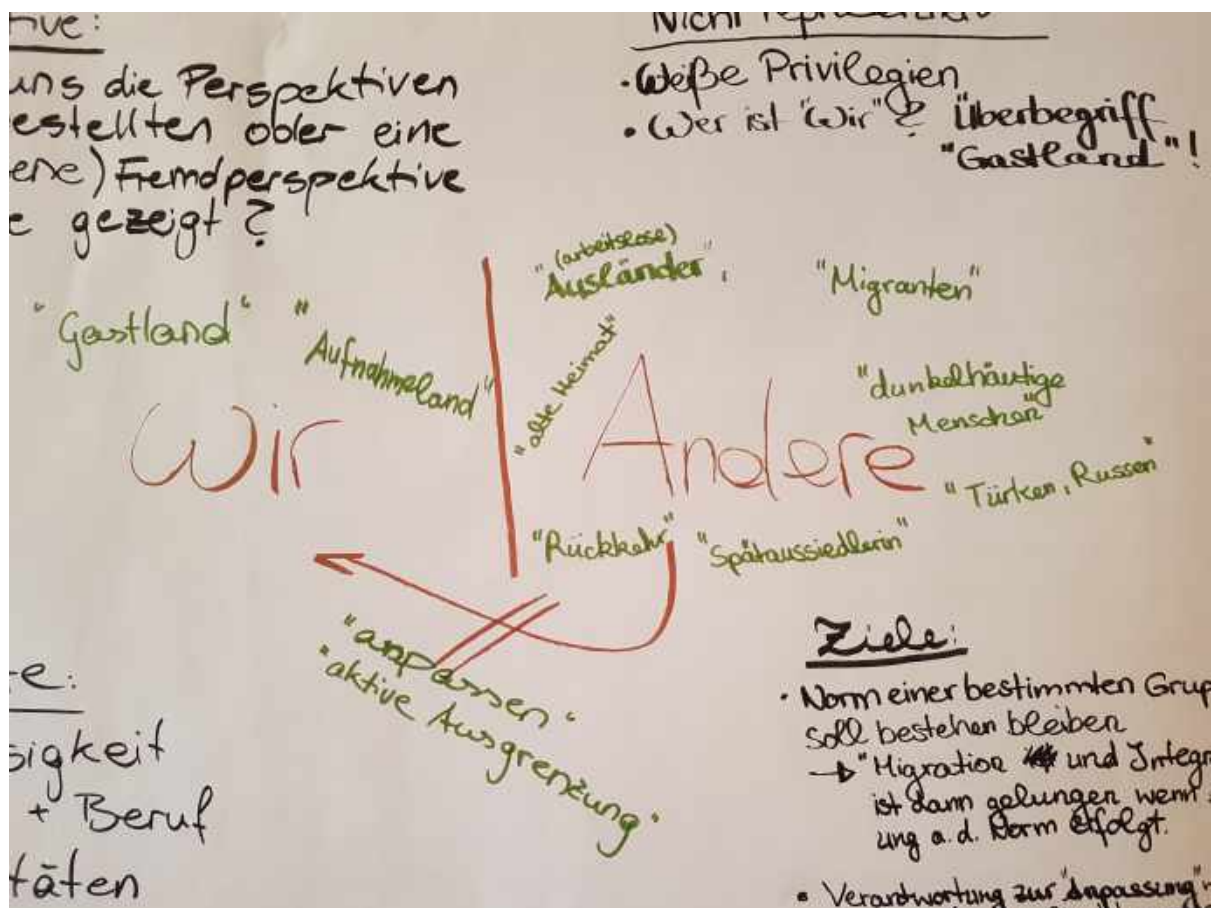
„Ich bin an meiner Schule alleine mit meinem Interesse an rassismuskritischer Unterrichtsgestaltung! Hier bin ich es nicht – das tut gut! An meiner Schule ist das kein Thema und wenn ich Rassismus anspreche, heißt es nur, ‚jetzt kommt der wieder mit seinem Rassismus‘.“ – Teilnehmerin des Affinity-Group-Coachings

Das Affinity-Group-Coaching stellt einen Raum für selbstreflexives und praxisorientiertes rassismuskritisches Lernen dar, in dem Lehrer\*innen gemeinsam über einen längeren Zeitraum in den Austausch miteinander treten können. Im Zentrum des Lernens standen dabei – wie auch in den Jahren zuvor – die persönlichen Herausforderungen der Teilnehmenden in ihrem jeweiligen Arbeitsumfeld. So bietet die Bezugsgruppe, die von einigen Teilnehmer\*innen seit nunmehr vier Jahren besucht wird, auch in 2019 Möglichkeiten des kollegia-

len Austauschs. Hierfür fanden in regelmäßigen Abständen Gruppentreffen statt, die von den Projektkoordinatorinnen moderiert und begleitet wurden.

Wie in jedem Jahr wurde das erste Treffen als gemeinsames Kennenlernen gestaltet und das grobe inhaltliche Programm der Affinity-Gruppe verabredet. Die Treffen waren teilweise thematisch strukturiert, aber erlaubten auch einen offenen Austausch. Der Schwerpunkt lag in diesem Jahr auf der weiteren Ausdifferenzierung der Problemanalyse: Immer mehr Teilnehmende, vor allem diejenigen, die teilweise bereits seit mehreren Jahren am Programm teilnehmen, haben den Anspruch, die eigene rassismuskritische Bildungsarbeit positionierungssensibel zu gestalten. Der Austausch machte deutlich, dass die Herausforderungen Schwarzer und PoC-Lehrer\_innen teilweise andere sind als die weißer Lehrer\_innen und dazu ein Wissen um Handlungsmöglichkeiten fehlt. Ebenso müssen – im Hinblick auf die Projektthemen und eine rassismuskritische Bildungsarbeit – gleichzeitig die Lernbedürfnisse, Lernziele und Lernprozesse der Schüler\_innen unter positionierungssensiblen Gesichtspunkten betrachtet werden. Ein Teilnehmer der Affinity Gruppe bringt diese Herausforderung so auf den Punkt:

„Was muss ich als weißer Mann berücksichtigen, wenn ich das mit Schwarzen Schüler\_innen durchnehme und empowern möchte?“ – Teilnehmer des Affinity-Group-Coachings



Im Rahmen des Projektes fanden außerdem Fortbildungstouren zu postkolonialen Erinnerungsorten in Berlin statt, die sich mit thematisch verschiedenen Schwerpunkten dem kolonialen Erbe Berlins und der deutschen Beteiligung am kolonialen Unterfangen widmeten. Denn Kolonialismus und der damit verbundene Rassismus schufen nicht nur die Basis für





## 2 Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern

Josephine Apraku

2015 ist die von der Bundesregierung veröffentlichte *Schulbuchstudie Migration und Integration* erschienen, die abermals aufzeigt, dass Lehr- und Lernwerke Rassismus reproduzieren. Auch in den Jahren zuvor wurden vermehrt Schulbuchstudien zu Rassismus in Unterrichtswerken unternommen (vgl. z. B. Poenicke 2001 und 2008, Marmer 2012 und Bönkost 2014). Im Fokus stand dabei die Darstellung und Repräsentation Afrikas und Schwarzer Menschen. Bei jenen durchgeführten Untersuchungen handelt es sich primär um Diskurs- und Inhaltsanalysen, die aufzeigen, dass die Darstellung Schwarzer Menschen in jüngeren Schulbüchern rassistisch relevante Konstanten aufweisen. Zudem wurde aufgezeigt, dass die im Medium Schulbuch konstruierten Differenzsetzungen Rassismus reproduzieren und dass die Lernangebote in Schulbüchern und populären Verbreitungsmedien strukturelle Gemeinsamkeiten aufweisen. Eigen ist den rassistisierenden Darstellungen in Schulbüchern eine medien-spezifische Kodierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte.

Wenngleich das Medium Schulbuch im Kontext des rassistischen Diskurses und dessen Reproduktion mit diesen Studien auf verschiedene Erkenntnisinteressen hin untersucht worden ist, mangelt es bisher an einer Auseinandersetzung mit den Bedeutungsverschiebungen *innerhalb* dieses Diskurses. Darüber hinaus bezieht sich die gegenwärtige Schulbuchforschung zum Thema Rassismus auf jüngere, nicht aber auf ältere Unterrichtswerke. Eine Diskursanalyse, die semantische Verschiebungen mittels eines Vergleichs von aktuellen und nicht mehr verwendeten Schulbüchern und unter Einbezug der Erkenntnisse der gegenwärtigen Rassismus- und Schulbuchforschung untersucht, ist entsprechend notwendig. Die Schulbuchstudie *„Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010“* (Apraku 2017) leistet einen ersten Beitrag zum Schließen dieses Desiderats. Diese Schrift diskutiert wesentliche Ergebnisse der Analyse, die neun Lehrwerke aus den 1970er, 1990er und 2010er Jahren für die Sekundarstufe II im Bundesland Berlin im Hinblick auf semantische Verschiebungen innerhalb des rassistischen Diskurses in der Behandlung des Themas Kolonialismus untersucht<sup>2</sup>.

Im Folgenden werden anhand des Themas Kolonialismus Veränderungen in der Konstruktion des rassistischen Diskurses in Unterrichtswerken für das Fach Geschichte zwischen 1970, 1990 und 2010 beleuchtet. Mithilfe der Darstellung der Ergebnisse einer Feinanalyse einer Lerneinheit von 1989 wird zunächst beispielhaft veranschaulicht, wie sich Differenzsetzungen in sprachlichen und bildlichen Texten sowie in deren Zusammenspiel rekonstruieren. Im Vordergrund des Fallbeispiels und der daran anschließenden Diskussion, die die Zeiträume 1970, 1990 und 2010 umfasst, steht die Darstellung Afrikas und Schwarzer Menschen. Darauf folgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse. Der vorliegende Beitrag regt im besten Fall dazu an, die dynamisch diskursive Herstellung von Rassismus in Lernmaterialien im Hinblick auf ihre Kodierung zu reflektieren.

---

<sup>2</sup> Für das Untersuchungskorpus der Studie vgl. das Literaturverzeichnis.

### *Fallbeispiel 1990er Jahre: „Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“*

Der Schulbuchtext *„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“* stammt aus dem Schulbuch *Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten* (1989), herausgegeben vom Cornelsen Verlag. Die knapp drei Seiten lange Lerneinheit ist der Themeneinheit *„Internationale Politik und Imperialismus – Europa und die Welt 1871 – 1914“* und dem Unterkapitel *„Der Wettlauf um Afrika“* zugeordnet (*Menschen und ihre Geschichte* 1989: 181-183)<sup>3</sup>. Als Fallbeispiel eignet sich die Lerneinheit, weil sie sowohl in Bezug auf die Gestaltung der Textoberfläche als auch in ihrer Argumentation sowie auf sprachlicher Ebene zentrale Merkmale der in die Analyse einbezogenen Schulbücher der 1990er Jahre aufweist. Darüber hinaus enthält die Lerneinheit *„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“* ein neues Moment in der Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte: Neu ist die Beschäftigung mit dem afrikanischen Kontinent vor der Besetzung durch europäische Nationen. Damit sollen sich anhand der Lerneinheit typische Charakteristika in Bezug auf die Darstellung der Kolonialgeschichte und die Repräsentation von Afrikaner\*innen aufzeigen lassen.

Neben der Textüberschrift enthält die Lerneinheit einen Basistext und zwei Bilder. Der Basistext, der auf allen Seiten der Lerneinheit in zwei Textkörper unterteilt ist, bildet das dominante Textdokument. Die Lerneinheit beginnt auf der rechten Seite einer Doppelseite. Der Rest des Diskursfragments erstreckt sich über die folgende Doppelseite. Das erste Bild-dokument befindet sich auf der ersten Seite der Lerneinheit und nimmt von der Unterkante der Seite aus etwas mehr als ein Drittel der gesamten Seite ein. Die nächste Seite der Lerneinheit enthält ausschließlich sprachlichen Text, der in mehrere Abschnitte gegliedert ist. Die letzten anderthalb Seiten der Untersuchungseinheit beinhalten in der ersten Textspalte ein Bild, das mehr als die Hälfte der Spalte einnimmt sowie einen weiteren, unter dem Bild gelegenen Basistext. Der Rest des sprachlichen Texts der Lerneinheit nimmt knapp ein Viertel der zweiten Textspalte ein.

Die Textüberschrift *„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“* steckt den thematischen Rahmen der Untersuchungseinheit ab. Die Lerneinheit beschäftigt sich innerhalb der 14 Abschnitte, in die sie unterteilt ist, mit dem Leben und den verschiedenen Herrschaftsformen diverser Völker in Regionen des afrikanischen Kontinents. Mit der Aussage *„Wenn wir Europäer über Afrika schreiben, dann ist das häufig unsere Sicht, nicht die der Afrikaner selbst (...)“*, wird in das Thema eingeleitet. Das Bild mit der Unterschrift *„Felszeichnungen aus Tassili (Afrika), um 3000 v. Chr.“* auf der ersten Seite der Analyseeinheit bezieht sich inhaltlich auf den zweiten und dritten Textabschnitt, den es illustriert. Die beiden Abschnitte des Basistextes geben einen Überblick darüber, dass das Leben in der heutigen Wüste, der Sahara, *„vor etwa 8000 Jahren begann“* und die Bewohner\*innen dieser Gegend mit dem Austrocknen der Wüste das Gebiet verließen. Wiedergegeben wird der *„Historiker“* Pierre Bertaux mit der Vermutung, dass ein Teil der *„Fischer“*, *„Ackerbauer“* und *„Hirten“* *„von hier nach Osten ins Nildelta und ein anderer Teil nach Süden an den Niger“* zogen. Bertaux wird weiter mit der Aussage zitiert, dass noch heute sichtbar sei, *„wie in einem solchen Dorf am Ufer des Niger die drei Volksstämme drei verschiedene Teile des Dorfes bewohnen“*. Im nächsten Abschnitt findet eine vergleichende Auseinandersetzung der Formen gesellschaftlicher Organisation Afrikas mit *„unserem europäischen Verständnis“* statt. Dieser Abschnitt befindet sich oberhalb des Bildes und in der zweiten Textspalte auf der ersten Seite des

---

<sup>3</sup> Um die wiederholte Verwendung derselben Quellenangaben im Fallbeispielen zu vermeiden, soll als Beleg der Zitate aus der Lerneinheit der Kurzbeleg – die Nennung des Erscheinungsjahrs sowie die Angabe der Seitenzahl zu Beginn des Fallbeispiels – genügen.

Fallbeispiels. Er gibt an, dass es bis auf einige wenige Ausnahmen im vorkolonialen Afrika keine mit Europa vergleichbaren Staaten gab. Weiter heißt es, dass

[w]enn wir von afrikanischen ‚Reichen‘ sprechen, dann müssen wir daran denken, daß es sich dabei um eine Oberherrschaft (Hegemonie) eines Stammes über mehrere Stämme, die Häuptlingsherrschaft über einzelne Stämme bzw. Gebiete oder gar herrscherlose Gemeinschaften (Anarchien) handeln kann.

In den folgenden fünf Abschnitten, die sich auf der nächsten Seite der Untersuchungseinheit, einer Doppelseite, befinden, wird auf einige Beispiele von Herrschaftsverhältnissen am Nil, im Kongo, in Teilen Simbabwe und im Süden Afrikas eingegangen. Am Beispiel der „Schilluk“ verdeutlicht die Lerneinheit die zuvor erläuterten Herrschaftsverhältnisse als eine „mehrere Jahrhunderte überdauernde Vorherrschaft über die Nachbarvölker“. Zitiert wird in diesem Zusammenhang der im Text als „Afrikaforscher“ deklarierte Diedrich Westermann, der annimmt, dass diese Herrschaft „ihnen ein starkes Selbstwertgefühl [verlieh] fast von der Art eines europäischen ‚Nationalbewußtseins‘“. Als weiteres Beispiel für die im Text als Hegemonie bezeichnete gesellschaftliche Organisation werden die Luba und Lunda im Kongo angeführt, deren Macht sich laut der Lerneinheit neben der Erzgewinnung „auf dem Besitz portugiesischer Feuerwaffen“ begründete. Genannt werden darüber hinaus die Monomotapa, deren Reich im heutigen Simbabwe ähnlich der Luba und Lunda auf Minenarbeit basierte. „Neben diesen Kulturen vieler Jahrhunderte“, so heißt es weiter im Text, „bestand aber immer die steinzeitliche Kultur der Jäger und Sammler bei den Buschmännern im südlichen Afrika fort.“

In der gesamten rechten Textspalte geht es im Wesentlichen um das Auftauchen der Europäer\*innen bzw. deren Einwirken auf wirtschaftliche, soziale und politische Prozesse in Teilen Afrikas sowie die „Erforschung“ aller Regionen. Zunächst wird dabei auf den innerafrikanischen Versklavungshandel eingegangen. Dieser, so steht es in der Untersuchungseinheit, stelle die Grundlage der Bildung von frühen Reichen in Afrika dar. Berichtet wird in diesem Zusammenhang auch, dass Menschen seit „Jahrhunderten über die Sahara-Handelsrouten transportiert und [an] arabische, osmanische und europäische Herren verkauft“ wurden. Im darauffolgenden Abschnitt wird der im Zuge der Kolonialisierung der Amerikas intensiver werdende Versklavungshandel als Bedrohung für die Existenz einiger Bevölkerungsgruppen in Afrika genannt. Der Lerneinheit zufolge sollen Portugal, die Niederlande, Dänemark, Frankreich und England im 18. Jahrhundert mehr Menschen über den atlantischen Ozean deportiert haben als dies im 16., 17. und 19. Jahrhundert zusammen der Fall war. Aufgrund der Deportation, der Ermordung von Alten und Kindern, so heißt es weiter, seien ganze Völker vernichtet und Landstriche entvölkert worden. Das Ende der Versklavung, das dem Text zufolge mit der Aufklärung in Europa einherging, zerstörte die gesellschaftliche Organisation an der Westküste des Kontinents, weil diese auf der Beteiligung am Handel mit Menschen beruhte, so die Lerneinheit.

Die nächsten vier Abschnitte, die sich am Ende der rechten Textspalte und unter der Zwischenüberschrift „Europäische Entdeckungen in Afrika“ befinden, beschäftigen sich inhaltlich mit der „Erforschung“ des Kontinents durch Europäer\*innen. So heißt es in der Lerneinheit, die „Europäer erforschten und erschlossen das Innere Afrikas [und] brachten Licht in den ‚dunklen Kontinent‘, wie man ihn in Europa viele Jahrzehnte nannte“. In der linken Textspalte auf der letzten Seite der Lerneinheit findet sich eine Afrikakarte, die die Hälfte der Textspalte einnimmt. Die Bildunterschrift „Entdeckung und Erforschung Afrikas durch Europäer im 19. Jahrhundert“ ist ein Hinweis darauf, dass es sich um die Reisewege einiger „Forscher“ handelt. Die Karte enthält in der linken Ecke eine Legende, die Auskunft darüber gibt, wes-



sen Reisewege auf der Karte eingezeichnet sind. Darunter befindet sich eine weitere Legende, die anhand von Farben anzeigt, welche Regionen des Kontinents in welchem Zeitraum „entdeckt“ wurden. Die „Erforschung“ des Kontinents folgte dem Ziel der „Nutzung und Ausbeutung“ seiner Menschen, der Rohstoffe und Bodenschätze. Die Lerneinheit hält fest, dass „Forschende“, als Beispiele werden Gustav Nachtigal und Henry M. Stanley genannt, aufgrund ihrer Kenntnisse oftmals zu leitenden Kolonialbeamten ernannt wurden.

Der letzte, zusammenfassende Abschnitt des Diskursfragments, der sich in der zweiten Textspalte oben rechts neben der Afrikakarte befindet, gibt abschließend an, dass die Kolonialisierung Afrikas durch die europäischen Nationen gelang, weil die afrikanischen Gesellschaften ihnen nichts „entgegen zu setzen hatten“. Weder politisch und wirtschaftlich noch militärisch und technisch hätte es in Afrika Errungenschaften gegeben, die die europäische Machtergreifung hätte abwenden können.

Die Kernaussage der Lerneinheit „*Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung*“ ist, das verdeutlicht ihr letzter Abschnitt, dass die Kolonialisierung Afrikas aufgrund mangelnder ›Entwicklung‹ des Kontinents unumgänglich war. Sowohl die vermeintlich fehlende politische Organisation der afrikanischen Gesellschaften in allen Regionen Afrikas als auch die fehlende Nutzung von Rohstoffen zum Zweck des wirtschaftlichen Fortschritts prägten den Passagen folgend das vorkoloniale Leben in Afrika. Innerhalb der Lerneinheit wird deutlich, dass die vorkolonialen Gesellschaften aus europäischer Perspektive ohne Recht und Ordnung in Anarchie lebten. Der Versklavungshandel, der, so stellt es der Text dar, vor allem von Afrikaner\*innen selbst betrieben wurde, wurde von europäischen Nationen als humanitär untragbar verstanden und deshalb unterbunden. Auch waren es, der Lerneinheit folgend, europäische ›Forscher‹, die anders als Afrikaner\*innen selbst ein Interesse an der Nutzung des Kontinents aufbrachten und ihn entsprechend erforschten.

Bemerkenswert ist, dass obwohl der thematische Fokus der Untersuchungseinheit – wie zumindest die Textüberschrift impliziert – auf das vorkoloniale Leben sowie Herrschaftsformen in Afrika gelegt wird, Europa vielfach erwähnt wird. In den insgesamt 14 Abschnitten der Lerneinheit wird Europa insgesamt 22 Mal genannt. Diese Nennungen finden z. B. in Form von Vergleichen statt: Ein solcher Vergleich findet sich beispielsweise im letzten Abschnitt auf der ersten Seite der Lerneinheit. Nebeneinander gestellt werden an dieser Stelle Staaten nach einem „*europäische[n] Verständnis mit festen Grenzen, einer Hauptstadt, einer Verwaltung, einem Staatsvolk und einem Staatsoberhaupt als Herrn (...) an der Spitze des Ganzen*“ und „*Häuptlingsherrschaften*“ über vermeintlich anarchische Gemeinschaften. Mit diesem Sinnabschnitt macht die Lerneinheit deutlich, dass die Mehrzahl der diversen Bevölkerungen des afrikanischen Kontinents, ausgenommen wird das christliche Äthiopien, in „*Anarchie*“ lebte. Besonders auffällig sind in diesem Zusammenhang die verwendeten Begriffe, denen bei der Konstruktion der Dichotomie zwischen Europa und Afrika, ›wir‹ und ›die Anderen‹, Bedeutung zukommt. Während im Hinblick auf Europa von „*festen Grenzen*“, einer „*Verwaltung*“ und einem „*Staatsoberhaupt*“ berichtet wird, wird in Bezug auf die subsaharischen Regionen und Gebiete Afrikas von „*Häuptlingsherrschaft*“, „*herrscherlose Stämme*“ und „*Anarchie*“ berichtet. Im Anschluss an den *Duden* (2015) bedeutet der Begriff Anarchie „*Zustand der Herrschaftslosigkeit, Gesetzlosigkeit; Chaos in rechtlicher, politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher Hinsicht*“ (*Duden* 2015). Diese Begriffsdefinition verdeutlicht, dass innerhalb des Vergleichs insbesondere Unterschiede bedeutungsvoll sind und eine negative Konstruktion des afrikanischen Kontinents sowie von Afrikaner\*innen vollzogen wird. Zudem wird, dass wird im Hinblick auf die jeweils verwendeten Wortkonstellationen deutlich, anhand der konstruierten Gegensätze – Afrika und Europa – ein Entwicklungsnarrativ eröffnet. Mit Said (1978) und Marmer (2013) kann dieser Mechanismus als Konstruktion

der Antithese beschrieben werden (vgl. Said 1978: 3; Marmer 2013: 27)<sup>4</sup>. „Den ‚Afrikanern‘ wurden die Eigenschaften unfrei, unvernünftig, irrational und willenlos zugewiesen um dadurch die Überlegenheit der Europäer als Gegenteil dazu zu etablieren.“ (Marmer 2013: 27). Mit Marmer und in Anlehnung an Mecheril (2007) stellt die Lerneinheit anhand der Konstruktion der Antithese und des darauf basierenden Entwicklungsnarrativ eine positive ›Wir-Imagination‹ her:

Rassismus hat viel mit Wir-Imaginationen zu tun. Rassismus antwortet auf die Frage, wer wir sind, mit einer Vorstellung darüber, wer wir und wer die Anderen sind. Dies ist eines der analytischen Bestimmungstücke des Rassismus. Rassismus ist wichtig, damit eine Mehrheit weiß, wer sie ist. Das interessante Moment ist, dass dieses Wissen nicht thematisiert wird. Wie in vielen modernen Herrschaftsverhältnissen wird das Wissen darum, wer ich, wer wir sind, nicht thematisiert, denn sonst müssten die Herrschaftsverhältnisse thematisiert werden. (Mecheril 2007: 7)

Ein vertiefender Blick auf die im Kontext der afrikanischen Gesellschaften verwendeten Begriffe bestätigt diese auf der Konstruktion der Antithese gestützte positive ›Wir-Imagination‹ weiter. Die Reproduktion der *weißen* kolonialen Perspektive innerhalb der Lerneinheit besteht mit Arndt (2011) formuliert auch „im bewussten Ignorieren politischer Strukturen der kolonisierten Gebiete.“ (Arndt 2011: 687) Der Begriff ›Häuptling‹ „setzt sich“ Arndt zufolge aus dem „Wortstamm »Haupt-« und dem Suffix »-ling« zusammen. Letzteres markiert in einigen Fällen einen Diminutiv (i. ü. S. Verkleinerung), was (...) eine explizite Abwertung vornimmt.“ (Arndt 2011: 687f.) Ähnlich verhält es sich mit der in der Lerneinheit gebrauchten Bezeichnung ›Stamm‹, die wie Arndt es beschreibt, „eigentlich auf Europas Vergangenheit rekurr[er]t und in [seiner] neuen (...) Verwendung den kolonisierten Bevölkerungen ›Primitivität‹ und eine ›niedere‹ (...) Entwicklung unterstell[t]“ (Arndt 2011: 669) Auch der Ausdruck ›Schwarzafrika‹ reiht sich in dieses Narrativ ein. Bis heute, Nduka-Agwu (2010) folgend, geht damit das Konstrukt eines als homogen imaginierten ›unzivilisierten‹ Ortes einher (vgl. Nduka-Agwu 2010: 187). Diese Vorstellung stellte eine der Legitimationsgrundlagen vergangenere kolonialer Ausbeutung und heutiger westlicher Dominanz dar (vgl. ebd.).

Ein weiterer Vergleich, der das herausgearbeitete Entwicklungsnarrativ verfestigt, setzt sich auch im Weiteren mit der gesellschaftlichen Organisation in Teilen Afrikas auseinander. Dieser Vergleich befindet sich auf der zweiten Seite der Lerneinheit in den ersten fünf Zeilen der linken Textspalte. Dort werden die ›frühen‹ Reichsbildungen, von denen wir in Bezug auf deren zeitliche Entstehung aus der Lerneinheit wenig Konkretes erfahren, mit denen der europäischen Antike verglichen. Die Passage beispielsweise, die sich mit den „Machtzentren der Luba und Lunda im Gebiet des Kongo“ beschäftigt, stellt einen zeitlichen Hinweis im Hinblick auf die politische Organisation in einem der Gebiete Afrikas dar. An dieser Stelle wird erwähnt, dass sich die Bildung des dortigen Reichs u. a. „auf den Besitz portugiesischer Feuerwaffen“ begründete. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Handelsbeziehungen zwischen den genannten Völkern und Portugal frühestens ab dem 15. Jahrhundert mit der Besetzung einiger Gebiete durch die Portugiesen entstanden. Auch

---

<sup>4</sup> Marmer identifiziert vier Mechanismen, anhand derer sich Rassismus in Schulbüchern rekonstruiert. Sie nennt neben der Konstruktion der Antithese, die ›Rassenhierarchie‹, die Einteilung und Hierarchisierung von Menschen in ›Rassen‹, mit *weißen* Europäer\_innen „an der Spitze der Pyramide“ (Marmer 2013: 27). Weiter nennt sie die Aberkennung einer eigenen Geschichte Afrikas sowie das Modernitätsnarrativ, „[d]er Glaube an eine historische Evolution (...) in Richtung westlich definierter ‚Modernität‘“ (ebd.).

sonst finden sich innerhalb der Lerneinheit kaum Anhaltspunkte, anhand derer deutlich wird, in welchen spezifischen Zeiträumen diese als „frühe Reichsbildungen“ betitelten Formen der gesellschaftlichen Organisation entstanden sind. Als Anknüpfungspunkte dienen die Ausbreitung des Islam ab dem 11. Jahrhundert sowie die Staatsbildungen an der Westküste Afrikas, die auf dem Versklavungshandel basierten, der ab dem 15. Jahrhundert einsetzte. Der Vergleich dieser gesellschaftlichen Organisationsformen mit denen der europäischen Antike – auch wenn er nicht direkt, sondern der Lerneinheit implizit ist – dient dem Zweck der Herausstellung der ›Rückständigkeit‹ des afrikanischen Kontinents. In den Geschichtsbüchern des Korpus wird die Antike z. B. anhand von Zeittafeln auf ca. 2000 v. Chr. bis ca. 500 n. Chr. datiert (vgl. z. B. *Kursbuch Geschichte* 2010: 8). Mithilfe der inhaltlichen Aussage dieses Vergleichs wird Afrika in der Lerneinheit eine ›Rückständigkeit‹ von mehreren Jahrhunderten attestiert. Mit Marmer (2013) handelt es sich hierbei um ein eurozentrisches Modernitätsnarrativ, dessen Perspektive „das Einordnen von Menschen, Regionen und Gesellschaften auf einer Skala von ‚unterentwickelt‘ bis ‚hochentwickelt‘“ erlaubt (Marmer 2013: 27). Unter Rückbezug auf Höhne (2005) ist im Zusammenhang mit der Differenzkonstruktion, die anhand der Vergleiche eröffnet wird, festzuhalten, dass dem Konsenswissen dieser Lerneinheit rassistische Vorstellungen zugrunde liegen. Anhand der Dichotomisierung vollzieht das Diskursfragment, in Anlehnung an Nduka-Agwu und Hornscheidt (2010) formuliert, eine „Rassifizierung“ (vgl. Nduka-Agwu und Hornscheidt 2010: 13). Rassifiziert werden innerhalb des Fallbeispiels sowohl Europäer\*innen als auch Afrikaner\*innen. Während also weiße Europäer\*innen innerhalb des Fallbeispiels als ›hochentwickelte‹, ›zivilisierte‹ Subjekte dargestellt werden, so werden Afrikaner\*innen als ›unterentwickelte‹, ›unzivilisierte‹ Antithese dazu konstruiert.

Bemerkenswert ist außerdem die historisch dekontextualisierte und ohne kritische Bezugnahme stattfindende Auseinandersetzung mit dem Versklavungshandel. Beispielsweise wird zunächst innerhalb eines Vergleichs festgehalten, dass „[u]nfreie Arbeit, sei es in Form der Sklaverei oder Leibeigenschaft (...) Grundlage der frühen Reichsbildungen in Afrika genau wie im Europa der Antike [war].“ Mit diesem Zitat wird sprachlich zum Ausdruck gebracht, dass die Versklavung von Menschen zu jeder Zeit die Normalität darstellte. Im Anschluss an Ofuately-Alazard (2011) ist diese Form der Argumentation, die sich in der Lerneinheit sprachlich ausdrückt – die Relativierung der Geschehnisse des Versklavungshandels in Afrika –, in deutschsprachiger Literatur zum Thema gängig:

Bei der Sichtung deutschsprachiger Literatur zum Thema fällt hingegen sofort ins Auge, dass die europäische Versklavung afrikanischer Menschen kaum ohne vergleichende Relativierungen behandelt wird. Argumente die auf einen bereits existenten transsaharischen Versklavungshandel rekurrieren, die sich darauf berufen, dass es Sklaverei seit Menschengedenken gäbe, dass Formen unfreier Arbeit auch auf dem afrikanischen Kontinent bekannt gewesen wären und die konstatieren, dass der transatlantische Sklavenhandel nur durch die Zusammenarbeit mit afrikanischen Zwischenhändlern funktioniert hätte, dienen in der Regel dazu, unterschiedliche zeitliche Kontexte sowie gesellschaftliche Ursachen und Beweggründe gleichzusetzen, um so von der historischen Verantwortung der Europäer\_innen abzulenken und sie stattdessen an die Afrikaner\_innen zu übertragen. (Ofuately-Alazard 2011: 105)

In Anlehnung an Ofuately-Alazard wird in der Untersuchungseinheit das Lernangebot unterbreitet, dass vor allem Afrikaner\*innen vom Versklavungshandel profitiert hätten. Beispielsweise heißt es in Bezug auf die Abschaffung des Handels mit Menschen, das „Ende des Sklavenhandels ruinierte (...) die wirtschaftliche Basis vieler Staatsbildungen an der Westkü-

*ste Afrikas, die sich mittlerweile ganz auf ihn eingestellt hatten.*“ Im Vergleich dazu werden z. B. Portugal, die Niederlande und Frankreich durchaus im Kontext des Versklavungshandels genannt, ihnen kommt jedoch innerhalb des relevanten Abschnitts lediglich eine untergeordnete Rolle zu. In diesem Zusammenhang heißt es in der Lerneinheit beispielsweise:

Eine Bedrohung für die Existenz schwarzafrikanischer Stämme wurde (...) der intensive Sklavenhandel seit der Entdeckung der Amerikas. Allein im 18. Jahrhundert brachten Portugiesen, Holländer, Dänen, Franzosen und Briten mehr Sklaven nach Amerika als im 16., 17. Und 19. Jahrhundert zusammengenommen.

Sprachlich wird innerhalb dieses Textteils nicht deutlich, wovon die Bedrohung für die afrikanischen Bevölkerungsgruppen ausgeht. Damit knüpft die Lerneinheit an das aufgezeigte Argumentationsmuster der Entnennung der Schulbücher der 1970er an. Auch wird an keiner Stelle deutlich, dass die Hauptprofiteur\*innen des Versklavungshandels die europäischen Nationen, die ihn maßgeblich betrieben, selbst waren. Bedeutsam hingegen scheint die Rolle der am Menschenhandel beteiligten europäischen Nationen vor allem im Kontext der Abschaffung dessen. So heißt es in der Lerneinheit, dass *„nach den Grundsätzen der Aufklärung (...) sich der Sklavenhandel in Europa nicht mehr rechtfertigen“* ließ. Fortgeführt wird dieser Textteil mit der Aussage, dass *„[i]m Namen der Würde eines jeden Menschen, seiner persönlichen Freiheit und seiner Gleichheit vor dem Gesetz (...) der Handel mit Menschen nun bekämpft [wurde]“* (Herv. i. O.). *„Abolitionistische Rhetorik zählte“*, Eckert (2012) zufolge, jedoch *„zu den zentralen Rechtfertigungsstrategien bei der Etablierung des europäischen Kolonialismus in Afrika.“* (Eckert 2012: 17) Die historische Dekontextualisierung besteht in diesem Abschnitt mithin darin, dass unerwähnt bleibt, welchem Zweck die Aufhebung des Versklavungshandels diene (vgl. ebd.). Denn mit Eckert (2012) kann zugespitzt formuliert werden, dass *„[d]er politische Kampf gegen Sklavenhandel und Sklaverei, der in den 1780er Jahren begann, (...) gleichsam in die Kolonisierung Afrikas ein Jahrhundert darauf [führte].“* (ebd.) Entsprechend wird der geschichtliche Zusammenhang zwischen der Abschaffung des Menschenhandels und der Kolonisierung dekontextualisiert bzw. entnannt. Dies ist vor allem erstaunlich, weil sich der nächste Sinnabschnitt der Lerneinheit *„Leben und Herrschaft vor der kolonialen Aufteilung“* mit der vermeintlichen ›Erforschung‹ bzw. den Anfängen der Kolonisierung des Kontinents beschäftigt.

Die historische Dekontextualisierung sowie Entnennung und Relativierung als Argumentationsmuster sind weder ›neutral‹ noch ›unschuldig‹, sondern stellen ein maßgebliches Moment zur Beibehaltung rassistischer Ungleichverhältnisse dar. Damit folge ich Tatum, wenn sie schreibt *„[i]t is important to understand that the system of advantage is perpetuated when we do not acknowledge its existence.“* (Tatum 1997: 9) Folglich rekonstruiert sich Rassismus innerhalb der Lerneinheit anhand der Aufbereitung des Themas Versklavung, z. B. aufgrund der Relativierung von Versklavung, als international auftretendes ›normales‹ Phänomen sowie der geschichtlich zusammenhanglosen und unhinterfragten Darstellung dieses Phänomens.

### *1970, 1990 und 2010 – Diskussion der semantischen Verschiebungen*

Obgleich die Schulbücher des gesamten Korpus, der 1970er, 1990er und 2010er Jahre, in den Grundzügen ihrer Aufmachung Ähnlichkeiten aufweisen und relevante Strukturmerkmale gemein haben, finden sich in der Gestaltung der Textoberfläche der Schulbücher der verschiedenen Zeiträume einige Unterschiede. Diesen Unterschieden kommt im Hinblick auf die Bedeutungsverschiebungen im rassistischen Diskurs, der sich anhand der Unterrichts-



werke rekonstruieren lässt, Bedeutung zu. Die verschiedenen Textelemente, wie Überschriften, Basistexte, Bilder und Bildunterschriften, beeinflussen die in den Diskursfragmenten vorhandenen Argumentationsmuster. Folglich ist die formale Textstruktur des hier diskutierten Korpus als maßgeblich an der Bedeutungskonstruktion beteiligt zu verstehen. Die veränderte Gestaltung der Textoberfläche von Schulbüchern z. B. stellt eine semantische Verschiebung dar. Denn es ist durchaus möglich, dass die gleiche inhaltliche Aussage oder Argumentation mit unterschiedlichen Mitteln hergestellt wird und sich folglich die Textgestaltung, nicht aber die sprachlich-rhetorische Argumentation in seiner Bedeutung verschiebt. Zum Beispiel können unterschiedliche Sprachzeichen auf ein und dasselbe Konzept verweisen. Die Prozesse der Bedeutungskonstruktion bzw. die an dieser teilhabenden Mittel fallen dabei ungleich aus, so dass auch in diesem Fall von einer *Bedeutungsverschiebung* gesprochen werden kann.

Während z. B. in den 1970er Jahren die äußere Gestaltung der Unterrichtswerke noch sehr einheitlich ist, lässt sich mit Einsetzen des *iconographic turn* ab den 1990er Jahren in den Schulbüchern dieser Zeit sowie im Korpus der 2010er eine veränderte Aufmachung ausmachen. Die vermehrte Verwendung von Bildern in den Lehr- und Lernwerken der 1990er und 2010er Jahre, die – anders als in den 1970ern – nicht Bildseiten in den Themeneinheiten, sondern den jeweiligen Lerneinheiten zugeordnet sind, geht mit einer Bedeutungsverschiebung einher. Diese Verschiebung der formalen Struktur der Schulbuchtexte hat auch einen Wandel der Lernangebote zur Konsequenz. Dies ist schon deshalb der Fall, weil sich die Lernangebote in den Geschichtsschulbüchern der 1990er und 2010er Jahre aus dem Zusammenspiel der sprachlichen Texte eines Diskursfragments mit dessen Bilddokumenten ergeben. Anders als im Korpus der 1970er ergibt sich für die beiden nachfolgenden Zeiträume die Kernaussage einer Lerneinheit nicht mehr primär aus den sprachlichen Dokumenten eines Texts. Die bildlichen Texte, die in den 1990er und 2010er Jahren eine Ergänzung der einzelnen sprachlichen Texte darstellen, ermöglichen aufgrund ihrer direkten Beziehung die Erweiterung und Veranschaulichung der Inhalte. Dieser Umstand ist bemerkenswert, denn das verwendete Bildmaterial, das u. a. aus Propagandabildern: Ein Beispiel hierfür bietet beispielsweise eine Bildseite der Themeneinheit Imperialismus des Schulbuchs *Zeiten und Menschen* (1970: 72-73). Dort befindet sich unter der Bildüberschrift „*Entwicklungshilfe unter dem Kaiserbild. Schule in Deutsch-Ostafrika*“ die Abbildung 41 (vgl. ebd.). Genauer handelt es sich um eine Schwarz-Weiß-Fotografie, die ein Klassenzimmer bzw. eine Unterrichtssituation aus der Perspektive der Kolonisierenden zeigt. Auf dem Bild ist ein *weißer* Lehrer zu sehen, der auf Schulbänken sitzende und an der Tafel stehende Schwarze Kinder beaufsichtigt (vgl. ebd.). Am oberen Bildrand ist das an die Wand gehängte Bild des Kaisers zu sehen (vgl. ebd.). Neben solchen Schwarz-Weiß-Fotografien werden auch Karikaturen verwendet, die isoliert betrachtet keine Bedeutungsverschiebungen aufweisen. Die semantische Verschiebung darin, dass mit unterschiedlichen Mitteln eine ähnliche Kernaussage hergestellt wird. Während sich die Gestaltung der Textoberfläche verändert, bleibt die inhaltliche Botschaft der 1970er, die Entnennung und Relativierung des deutschen Kolonialismus in seinen wesentlichen Zügen bestehen.

Insbesondere zeigt sich die Wechselbeziehung zwischen der formalen Ausgestaltung der Textoberfläche und der sprachlich-rhetorischen Argumentation anhand der Gliederung der Themeneinheiten in Unterkapitel. Obwohl die Themeneinheiten, die sich mit Kolonialgeschichte befassen, in den Schulbüchern der 1970er Jahre zwar durchaus unterschiedlich gegliedert sind, ist ihnen jedoch ausnahmslos gemein, dass sowohl England als auch Frankreich eigene Unterkapitel zugestanden werden. Ein wesentliches Merkmal der Argumentation in den Unterrichtswerken der 1970er in der Auseinandersetzung mit dem Thema Kolonialismus ist die einseitige Fokussierung auf England und Frankreich als am kolonialen Ge-

schehen beteiligt. Die Entnennung Deutschlands als an der kolonialen Besetzung partizipierend wird in diesen Schulbüchern u. a. mithilfe der Überbetonung Frankreichs und Großbritanniens erreicht. Im Vergleich dazu lässt sich sowohl im Korpus der 1990er als auch im Korpus der 2010er Jahre eine veränderte Kapitelaufteilung erkennen. Auch hier sind die Kapitel – vor allem in der Gegenüberstellung beider Zeiträume – in ihrer Aufgliederung heterogen, aber weder England noch Frankreich erhalten eigene Kapitel. Damit geht einher, dass Deutschland als kolonisierende Nation mindestens ein Unterkapitel gewidmet ist. Diese neue Gliederung hat eine Bedeutungsverschiebung auf sprachlich-argumentativer Ebene zum Resultat, nämlich die Konzentration auf Deutschland als Kolonialmacht. Die Thementeinheiten sowie deren Einteilung in Unterkapitel geben Aufschluss darüber, was als lehr- und lernrelevant in den Diskursfragmenten der Geschichtsschulbücher angesehen werden kann. Anhand der Gliederung lässt sich hingegen nicht erkennen, *wie* die einzelnen Themen verhandelt werden.

Die Textoberfläche bzw. deren formale Gestaltung kann als Merkmal, das die argumentative Struktur der Themen- und Lerneinheiten wesentlich beeinflusst, betrachtet werden. Verschiebungen auf der formalen Textebene haben semantische Verschiebungen in der sprachlich-rhetorischen Argumentation der Diskursfragmente zur Folge. Textoberfläche und sprachlich-rhetorische Argumentation befinden sich im gesamten Korpus in Abhängigkeit zueinander und verändern sich demnach gemeinsam.

Die Lehr- und Lernangebote aller hier behandelten Geschichtsschulbücher zeichnen sich in ihrer sprachlich-rhetorischen Ausgestaltung dadurch aus, dass sie an koloniale Argumentationsmuster anknüpfen. Jene Legitimationsmuster – das ist den Unterrichtswerken gemein – die die Grundlage für die koloniale Ausbeutung und Besetzung des afrikanischen Kontinents darstellten, bilden die Grundlage der diskursiven Darstellung der geschichtlichen Geschehnisse in den Schulbüchern. Die in den jeweils analysierten Zeiträumen verwendeten Argumentationsmuster sowie deren inhaltliche Ausgestaltung sind trotz grundlegender Gemeinsamkeiten uneinheitlich. Die sich verändernde Argumentationsstrategie, mittels derer sich der rassistische Diskurs in den Schulbüchern rekonstruiert, kann als semantische Verschiebung festgehalten werden.

Mit dem Wandel der äußeren Aufmachung der Lehr- und Lernwerke z. B. geht eine veränderte formale Gliederung und inhaltliche Gestaltung der Texte einher. In den Geschichtsschulbüchern der 1970er sind die Inhalte noch einheitlich aufbereitet und bestehen weitestgehend aus Basistexten, Überschriften, Quellentexten sowie tabellarischen Vergleichen. Die Diskursfragmente der 1970er, die vergleichsweise wenig Textelemente umfassen, sind in ihren Argumentationsmustern wenig komplex. Überdies beschränken sich die Lehr- und Lernwerke auf einige wenige Strategien der Argumentation. Das Korpus der 1990er Jahre hingegen, das neben den formalen Textmerkmalen in den Schulbüchern der 1970er über Bilder sowie Aufgaben- und Fragenbereiche verfügt, ist auch in seiner Argumentation in sich differenzierter gegliedert. Während das zentrale Argumentationsmuster der 1970er die Entnennung der deutschen Beteiligung am Kolonialismus ist, kommen im Korpus der 1990er Jahre als typische Strategien der Argumentation Vergleiche von Europa und Afrika bzw. Europäer\*innen sowie Afrikaner\*innen und daraus resultierend die Antithese sowie das Modernitätsnarrativ hinzu. Ähnlich verhält es sich mit den Unterrichtswerken der 2010er Jahre, die abgesehen von den bereits aufgezeigten Textelementen beispielsweise eine Marginalspalte beinhalten. Regelmäßig für das Korpus der 2010er ist, dass sich alle bisher aufgezeigten Argumentationsmuster in komprimierter Form in den Lerneinheiten wiederfinden lassen.

Entsprechend des hier dargelegten Verständnisses von Rassismus als dynamischer, sich anpassender Ressource ist die erfasste semantische Verschiebung – die sich verstärkende Komplexität der Argumentation entlang der formalen Textgestaltung – ein wenig er-

staunliches Ergebnis. Es lässt sich als weiteres Resultat der Analyse festhalten, dass die Aufgliederung der Texte in ihre formalen Elemente direkte Auswirkungen auf die sprachlich-rhetorische Argumentation hat. Kurz: Je komplexer die Texte in einzelne formale Strukturelemente gegliedert sind, desto verdichteter und nuancierter sind auch die Strategien der Argumentation. Der rassistische Diskurs rekonstruiert sich im gesamten Korpus aus den jeweiligen Elementen seiner Kodierung, die es zu analysieren gilt. Dynamisch und flexibel ist Rassismus als Diskurs folglich nicht nur im Hinblick auf z. B. nationale und ökonomische Kontexte, sondern auch im Zusammenhang mit der formalen Gestaltung von Schulbuch-Lerneinheiten bzw. deren Kodierung.

Auch auf sprachlicher Ebene und insbesondere anhand der in den Diskursfragmenten verwendeten Fremdbezeichnungen lassen sich Bedeutungsverschiebungen erkennen: Während z. B. in den 1970er Jahren Begriffe wie ›Rasse‹ oder das ›N-Wort‹ gebraucht werden, finden sich ab den 1990er Jahren sowie im Korpus der 2010er vermehrt Ausdrücke wie ›Häuptling‹, ›Stamm‹ und ›Schwarzafrika‹. Im Zusammenhang mit den im Text verwendeten Fremdbezeichnungen lässt sich festhalten, dass – wenngleich auf sprachlicher Ebene Bedeutungsverschiebungen zwischen den 190er und 2010er Jahren stattgefunden haben – die inhaltlichen Aussagen in ihren Grundzügen nicht aufgebrochen werden. Davon lässt sich mit Blick auf den rassistischen Diskurs ableiten, dass vereinzelt Bedeutungsverschiebungen z. B. auf sprachlicher Ebene nicht zwingend eine Verschiebung der Kernaussage zur Folge haben. Vielmehr bleibt die sprachlich-rhetorische Argumentation bestehen und wird sowohl in formal veränderter Form als auch mithilfe vermeintlich ›neutraler‹ Begriffe reproduziert. Gleichbleibend hingegen ist z. B. die Verwendung von Bezeichnungen wie ›Schutzvertrag‹ und ›Schutzgebiet‹. Diese Worte werden durch das Gesamtkorpus hinweg unhinterfragt benutzt. Ein Beispiel für dieses Vorgehen findet sich in der Lerneinheit „*Afrika: Aufteilung eines Kontinents*“. Dort heißt es beispielsweise, dass

[i]m Juli 1884 (...) die deutsche Hoheit in Togo und Kamerun bekanntgegeben [wurde], und im Februar 1885 folgte der Schutzbrief für Gebiete in Ostafrika, für die der Abenteurer und Afrikaforscher Carl Peters zweifelhafte Verträge mit einheimischen Häuptlingen abgeschlossen hatte. (*Zeiten und Menschen* 2015: 144)

Die semantische Verschiebung besteht darin, dass ab den 1990er Jahren andere Begriffe bzw. Sprachzeichen in den Geschichtsschulbüchern verwendet werden. Obwohl sich anhand der in den Lerneinheiten aufgeführten Begriffe ein Wandel vollzogen hat, bleibt deren rassistische Bedeutung ungebrochen. Denn hinter allen im Korpus unhinterfragt verwendeten rassistischen Fremdbezeichnungen verbergen sich kolonial tradierte Konzepte. Die Bedeutungsverschiebung umfasst somit zwar die Sprachzeichen, berührt jedoch die Argumentation nicht.

Mit Blick auf die Funktion, die Schulbüchern zukommt – die Legitimation von und Anpassung der Schüler\_innen an nationalstaatliche Herrschaftsverhältnisse –, ist die Beständigkeit der kolonial apologetischen Argumentationsmuster in den Unterrichtswerken des Korpus nicht verwunderlich. Entsprechend sind trotz der hier aufgezeigten semantischen Verschiebungen, die sich vor allem auf der formalen Textebene vollziehen, nicht nur die Schulbücher der verschiedenen Zeiträume in sich konsistent, sondern ist auch das gesamte Korpus in seinen Lern- und Identitätsangeboten einheitlich. Die Botschaften der Lerneinheiten umfassen eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Grundlegend für die Darstellung in allen Themen- und Lerneinheiten ist, dass die deutsche Beteiligung am Kolonialismus konsequent relativiert und entnannt wird. Überdies wird der Kolonialgeschichte Deutschlands im Konsenswissen aller Schulbücher des Korpus eine geringe Bedeutung für die Vergangenheit

und Gegenwart beigemessen. Wirtschaftlich – das ist die Bilanz in den Diskursfragmenten – wird die koloniale Besetzung afrikanischer Gebiete als für Deutschland nicht rentabel eingeschätzt. In der Lernheit „*Der Realwert der deutschen Kolonien*“ aus dem Schulbuch *Grundzüge der Geschichte Oberstufe* (1973: 83) wird z. B. zusammenfassend festgehalten,

daß die geopolitische Struktur des deutschen Kolonialbesitzes sehr ungünstig war, daß sein wirtschaftlicher Wert für das große Ganze unerheblich blieb und die deutsche Überbevölkerung durch ihn in keiner Weise aufgelockert werden konnte.

Kurz, die Lehr- und Lernwerke naturalisieren und reproduzieren unhinterfragt einen *weißen* kolonialen Blick und stellen das koloniale Geschehen als Akt humanitärer Hilfe dar. Wenn Afrikaner\*innen genannt werden, dann geschieht dies zum Zweck der Herausstellung ihrer Rückständigkeit bzw. der Herausstellung der ›Überlegenheit‹ Europas.

### *Zusammenfassung*

Der rassistische Diskurs rekonstruiert sich in allen untersuchten Geschichtsschulbüchern und weist Bedeutungsverschiebungen auf. Überdies knüpfen die Lern- und Identitätsangebote in den Lerneinheiten aller behandelten Zeiträume jene Legitimationsmuster, die die Grundlage für die koloniale Ausbeutung und Besetzung des afrikanischen Kontinents darstellten, bzw. reproduzieren diese.

Die formale Textstruktur und die sprachlich-rhetorische Argumentation korrespondieren miteinander. Eine Veränderung in der formalen Gestaltung der Themen- und Lerneinheiten wirkt sich auf die Argumentationsmuster in den Diskursfragmenten aus. Die formale Gestaltung der Textoberfläche ist ein wesentliches Merkmal der argumentativen Struktur der Themen- und Lerneinheiten, denn Bedeutungsverschiebungen auf der formalen Textebene haben semantische Verschiebungen in der inhaltlichen Argumentation der Diskursfragmente zur Folge. Demnach verändern sich sprachlich-rhetorische Argumentation und Textoberfläche, die in Abhängigkeit zueinander stehen, gemeinsam.

Die sich stetig ergänzenden sprachlich-rhetorischen Argumentationsmuster, mittels derer sich der rassistische Diskurs in den Geschichtsschulbüchern rekonstruiert, können als semantische Verschiebung beschrieben werden. Die Strategien der Argumentation, wie z. B. Entnennungen, Relativierungen und Differenzkonstruktionen, zeichnen sich durch die Zeiträume hinweg vor allem durch die sich verstärkende Komplexität der Argumentation entlang der zunehmenden Differenzierung der formalen Textgestaltung aus. Es lässt sich festhalten, dass je komplexer die formale Gliederung der Lerneinheiten in die einzelnen Textelemente ist, umso nuancierter und verdichteter sind die Argumentationsmuster. Rassistische Lern- und Identitätsangebote erfahren entsprechend eine immer differenzierter werdende didaktische Kodierung.

Auch im Zusammenhang mit den im Text verwendeten Fremdbezeichnungen lässt sich festhalten, dass sich Bedeutungsverschiebungen vollziehen: Begriffe wie ›Rasse‹ oder ›Schutzgebiet‹, die noch in den Geschichtsschulbüchern der 1970er Jahre Verwendung finden, kommen in den späteren Lehr- und Lernwerken nur in Teilen zur Anwendung bzw. werden durch andere rassistische Fremdbezeichnungen ersetzt. Die Kernaussagen, mittels derer sich der rassistische Diskurs in den Unterrichtswerken rekonstruiert, bleiben trotz dieser semantischen Verschiebung – der Verwendung vermeintlich ›neutraler‹ Begriffe – unerschüttert. Diese *vereinzelte* Bedeutungsverschiebung hat dennoch keine Verschiebung der Kernaussage zur Folge, bleibt doch die inhaltliche Botschaft, das Konzept, das den zuvor



benutzen Bezeichnungen immanent ist, durch die neu ersetzten Begriffe bestehen. Vielmehr bleiben rassistische Lern- und Identitätsangebote erhalten und werden neben der grundsätzlich fehlenden kritischen Didaktisierung sowohl in formal als auch sprachlich-rhetorisch veränderter Form reproduziert.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die kolonial apologetischen Argumentationsmuster trotz ihrer Heterogenität und der semantischen Verschiebungen in den Unterrichtswerken der verschiedenen Zeiträume ein hohes Maß an Beständigkeit und Konsistenz aufweisen. Für die Darstellung des Themas Kolonialismus in allen Themen- und Lerneinheiten ist charakteristisch, dass die deutsche Partizipation am Kolonialismus relativiert bzw. entnannt wird. Überdies wird dem deutschen Kolonialismus im Konsenswissen der Unterrichtswerke des Korpus eine geringe Bedeutung für Vergangenheit und Gegenwart sowie in Bezug auf seine wirtschaftliche Rentabilität beigemessen. Die Analyseeinheiten stellen das koloniale Geschehen als Akt humanitärer Hilfe dar und reproduzieren damit unhinterfragt eine weiße koloniale Sichtweise.

## Literatur

Apraku (2017): *Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010*. Veröffentlicht beim IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung.

[http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Zur\\_Bedeutungsverschiebung\\_des\\_rassistischen\\_Diskurses\\_in\\_Geschichtsschulbu%CC%88chern.pdf](http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Zur_Bedeutungsverschiebung_des_rassistischen_Diskurses_in_Geschichtsschulbu%CC%88chern.pdf) [30.06.2017].

Arndt, Susan (2011): „Häuptling“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 687-688.

Arndt, Susan (2011): „Rassismus“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 37-43.

Arndt, Susan (2011): „Stamm“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 668-670.

Bönkost, Jule (2014): *Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Duden (2017): „Anarchie“. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Anarchie> [30.06.2017].

Eckert, Andreas (2012): „Rechtfertigung und Legitimation von Kolonialismus“. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44-45/2012: 17-22.

Höhne, Thomas (2005): „Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs“. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hrsg.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 4, 65-94.

Marmar, Elina [u. a.] (2011): „Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks“. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 10(5): 3-16.

Marmar, Elina. (2013): „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabil- dern“. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2): 25-31.

Mecheril, Paul (2007): „Die Normalität des Rassismus“. In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Ta- gungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Bielefeld: 3-16.

Nduka-Agwu, Adibeli und Hornscheidt, Antje Lann (2010): „Zusammenhang zwischen Ras- sismus und Sprache“. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassis- mus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 11-52.

Nduka-Agwu, Adibeli (2010): „›Schwarzafrika‹, ›Schwarzafrikaner\_in‹, ›Schwarzer Kontinent‹ “. In: Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.). *Rassismus auf gut Deutsch – Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Bran- des & Apsel, 187-192.

Ofuathey-Alazard, Nadja (2011): „Die europäische Versklavung afrikanischer Menschen“. In: Susan Arndt und Nadja Ofuathey-Alazard (Hrsg.). *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensar- chiv deutsche Sprache – Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast-Verlag, 103-113.

Poenicke, Anke (2008): „Afrika im neuen Geschichtsbuch. Eine Analyse der aktuellen deut- schen Schulbücher“. *Zukunftsforum Politik der Konrad-Adenauer-Stiftung*, ohne Jahrgangs- angabe.

Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. London: Penguin.

Tatum, Beverly (1997): *Beverly Daniel Tatum's Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria? – And Other Conversations About Race*. New York: Basic Books.

### **Schulbücher des Untersuchungskorpus**

Alter, Peter [u. a.] (1992): *Grundriss der Geschichte. Neuzeit seit 1789 (Bd. 2)*. Stuttgart: Klett.

Bahr, Frank (Hrsg.) (2012): *Horizonte II*. Braunschweig: Westermann.

Fernis, Hans-Georg [u. a.] (Hrsg.) (1973): *Grundzüge der Geschichte Oberstufe. Vom Zeital- ter der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Fernis, Hans-Georg [u. a.] (Hrsg.) (1976): *Grundzüge der Geschichte. Von der Urzeit bis zum Zeitalter des Absolutismus*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Geiss, Immanuel [u. a.] (Hrsg.) (1996): *Epochen und Strukturen – Grundzüge einer Univer- salgeschichte für die Oberstufe (Bd. 2)*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Günther-Arndt, Hilke [u. a.] (Hrsg.) (1989): *Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*. Bielefeld: Cornelsen.

Laschewski-Müller, Karen und Rauh, Robert (Hrsg.) (2010): *Kursbuch Geschichte – Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern*. Berlin: Cornelsen.

Lenzian, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2015): *Zeiten und Menschen*. Paderborn: Schöningh.

Tenbrock, R. [u. a.] (Hrsg.) (1970): *Zeiten und Menschen*. Paderborn: Schöningh – Schroed- el.

### 3 Ober- und unterhalb der Gleichbehandlungslinie: Diskriminierende Alltags-Aussagen und -handlungen im Berliner Schulsystem

*Sebastian Bubner*

„die Ungeheuerlichkeit der Schulbücher,  
die mich fast um meinen Verstand gebracht haben“  
(Thomas Bernhard)

Ich wurde vom IDB gebeten, meine Reflektionen als Berliner Lehrkraft im Berliner Schulsystem aufzuschreiben. Das tue ich gerne. Genau genommen passt diese Anfrage auch in meinen Schreibflow. Denn sie trifft sich mit einer anderen Anfrage. Diesmal von der Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie, für die ich eine antirassistische Fortbildungsreihe aus der Position eines *weißen* schwulen Cis-Mannes sowie eines Ally – das zu erwähnen ist wichtig – vorbereite. Der Wunsch der Senatsverwaltung an mich war, ich möge eine Liste diskriminierender Bemerkungen oder Handlungen aufschreiben, die ich erfahren, erleiden und anhören musste in meiner Funktion als Lehrkraft und die als Lernmaterial zum Beispiel an Lehrkräfte aber auch an Schulrät\_innen und weitere Mitglieder der Schulbehörde ausgegeben werden kann. Was ich jetzt tun werde ist einen Text vorzulegen, der eine Klausur, ein Einstufungstest sowie eine Anregung zur Selbstreflexion ist. Sowie ein Geschenk, das ich mir aus den Rippen geschwitzt habe. Das letzte sollte ich erklären. Es ist nämlich so, dass ich ursprünglich die größten Hindernisse hatte, auch nur ein einziges Wort in die projektierte Liste diskriminierender Worte und Handlungen meiner Schulkolleg\_innen einzufügen. Ich prokrastinierte so lange, dass die liebe Person, die mir diesen so wichtigen Auftrag gegeben hatte in der für diese Person gewöhnlichen trockenen Art am Telefon darauf hinwies, dass dieser Posten auf der To Do-Liste noch nicht abgehakt sei.

Wie seltsam, dass ich nicht schreiben wollte, nicht schreiben mochte, eine Denkblockade hatte oder vielmehr einen Fühlwiderstand. Immerhin hatte ich doch vor Jahren im wissenschaftlichen Sammelband des Fortbildungsanbieters Dissens e.V. eben so eine – kommentierte – Liste veröffentlicht. Damals übrigens zum Unmut einer Person aus dem Dissens-Zusammenhang. Die fand eine solche Liste entbehrlich und nicht konstruktiv. Nein, muss ich im Rückblick sagen. Eine solche Liste der Verfehlungen im menschlichen Zusammenleben, ein Waschzettel der Verletzungen und Gewalttätigkeiten, ist wundervoll. Und zwar aus ganz anderen Gründen als etwa moralischen. Ich benutzte diese Anekdoten und Zitate beispielsweise in einem vom großartigen Carl Camurca und mir ausgerichteten Seminar zum Unterricht in einer postkolonialen Gesellschaft an der HU als Abschlussklausur-Materialie. Ich benutze sie in Fachkonferenzen um Kolleg\_innen eine Nuss zu knacken zu geben. Sie dazu zu bringen, vom krass lobotomierenden Englischunterricht hin zur Vermittlung lebendigen Wissens zu gelangen. Ich stelle hier neue Beispiele vor. Damit du Leser\_in etwas zum nachdenken und mitleiden hast. Die am Listensinn zweifelnde Person aus dem Dissens-Zusammenhang ist inzwischen übrigens im Esobereich angekommen und verschiedene Wege haben sich getrennt. Ich möchte ausdrücken wie dankbar ich den anderen von Dissens bin, dass sie an der Listenidee festhielten und dass sie mich durch die Erstellung des Artikels hindurchcoachten. Und wie dankbar ich der Senatsverwaltung bin, dass sie nun proaktiv aus ihrer Position heraus mit dem Wunsch einer Neuauflage an mich herantrat. Und dem IDB für seine Anfrage!

Trotzdem konnte ich nicht schreiben. Es war als habe wer eine stachlige Kastanie unter meine Hirnrinde operiert – auch und erst recht sobald ich mir sagte „das ist doch lächerlich, du erlebst jeden Tag Scheiß. Schreibs AUF!“ Es ging nicht. Dann sah ich die in ihrer Sensibilität und erklärten Leidensfähigkeit sensationelle Vorlesung des wundervollen George Yancy an seinem Heimatcollege auf YouTube<sup>5</sup>. Die Schreibblockade ploppte weg und ich setzte mich ans Werk. Hier nun liste ich mehr oder weniger unkommentiert diskriminierende Worte und Taten aus meinem Schulumfeld auf. Dann bist du dran mit der Analyse. Die wird je nach deiner Positionierung eine Blitzsekunde dauern. Sie wird sich wie ein verstehendes Déjà-vu anfühlen. Oder du wirst gar nichts hinbekommen und stattdessen mich verfluchen ob meiner erbsenpickerischen Mimosität. Du wirst dich verraten fühlen. Du wirst mir einen Drang nach der Aufstockung meines sozialen Kapitals attestieren. Einen Drang nach der Pose wohlfeiler Political Correctness. Tausend und ein aber werden sich dir aufdrängen. Kurz – du wirst deine Anwartschaft auf den ewigen Club *weißer* Leute einfordern. Den ich so hasse. Und zu dem ich gehöre. Willkommen zuhaus!

Bevor es losgeht kommt hier eine erste Aufgabe, allerdings eine Aufgabe eines etwas anderen Typs. Es ist ein Zitat. Ich habe es mir beim gucken der Vorlesung von George Yancy notiert. Ich weiß nicht ob es antisemitisch ist. Manche meiner FB-Freund\_innen mochten es nicht – dachte ich. Likes bekam die Retourkutsche des Ausnahmeathleten und Menschenrechtsaktivisten Billy Mills jedenfalls nur eins. Mir geht es nur am Rand um die Frage, ob das Zitat kritisierenswert ist. Werden Rechtsgerichtete es nutzen? Werden sie damit Adorno bashen? Ich weiß nicht. Jedenfalls ist das Diktum Adornos von der Unmöglichkeit der Lyrik nach dem Holocaust unendlich wichtig. Es hat Dichter\_innen wieder an die Kandare des Ringens um Menschlichkeit genommen. Es hat sie aufgefordert Bekenntnis abzulegen für oder gegen Juden und Jüdinnen. Für oder gegen Menschlichkeit. Für oder gegen Horror und Todeskultur. Da konnte sich keine\_r mehr verstecken auf dem deutschen Poesiemarkt. Zumindest für eine Zeit. Was mich an dem Zitat wirklich interessiert ist der Perspektivenwechsel. und – ob du, liebe\_r Leser\_in, den mitbekommst!

Adorno: „There is no poetry after Auschwitz.“

Billy Mills: „So there must not have been any poetry before Auschwitz.“

(zitiert nach George Yancy)

*Platz für Notizen*

---

<sup>5</sup> White Privilege in the Classroom, <https://www.youtube.com/watch?v=L1WgA8JqMGc>, abgerufen 12-11-19.

Nun hast du eine Messlatte, an der abzulesen ist, wie schwer dir die Klausur fallen wird. Oder wie leicht. Nimm dir einen Bleistift. Setz dich hin, kratz dich am Kopf. Schreib auf, was an den folgenden Schilderungen aus dem Berliner Schulsystem dir diskriminierend vor- kommt. Ich sage, was Lehrer\_innen bei solchen Gelegenheiten immer sagen: Schreib es wirklich auf. Nutze die Kraft der langsamen Gedankenverfertigung während des Schreibens. Du wirst überrascht sein, was der Bleistift dir erzählt. Über Antirassismus und andere Dis- kriminierung. Darüber wie klar und tief und eigenständig er (also du selbst) dir sagen kann, was du eigentlich einfordern müsstest. Im täglichen Miteinander.

Der Liste, die nun folgt, schicke ich eine Triggerwarnung voran. Leider ist diese Art von Lernmaterial immer triggernd:

- Fortbildungsleiterin sagt als ein schwuler Lehrer zusammen mit seinem Mann mor- gens überpünktlich um zehn vor Acht zur Fobi erscheint: „Kommt ihr direkt aus dem Club?“
- Arbeitsblatt bezeichnet Maafa - den afrikanischen Holocaust - als „Dreieckshandel“.
- Arbeitsblatt fordert Schüler\_innen auf, sich an die Stelle der *weißen* Europäer\_innen zu versetzen, die Menschen vom afrikanischen Kontinent kidnappten. Ausdruckswei- se des Arbeitsblatts: „Händler“ – sowie zu errechnen, wieviel Gewinn ihnen die Maa- fa eintrüge.
- Arbeitsblatt schreibt das N-wort aus.
- Arbeitsblatt zum Versklavungsstaat USA behauptet – „schließlich“ hätten sich man- che gegen die „Sklaverei“ gewandt. Harriet Beecher Stowe hätte beispielsweise das berühmte Buch „Uncle Tom’s Cabin“ geschrieben.
- Arbeitsblatt beschreibt den Menschenraub durch die *Weißen* während der Maafa mit: Siedler benötigten Arbeitskräfte. Zitat: Siedler „holten sich Arbeitskräfte“.
- *Weißer* Lehrer fragt *weiße* Organisatorin des Sozpädteams an unserer Schule nach ihren Plänen, wie und wann wir gemeinsam die sogenannten Antirassismus- Trainings für siebte Klassen entwerfen – sie sagt „ihr habt euch doch schon gefun- den“ meined eine Schwarze Sozpäd, mit der der *weiße* Lehrer gerade ein paar Worte gewechselt hat.
- In einem Gremium, das, soweit ich das lese, ausschließlich Cis-Personen aufweist, wird das neue Klokonzept der Schule abgestimmt nach einem Konzeptionsvorschlag, den ich der Schulleiterin geschickt hatte, den aber nun ich einbringen soll. Die Schul- leiterin hat keinen Expert\_innenrat eingeholt. Mein Konzept wird einstimmig ange- nommen allerdings mit der von mir ausbedungenen Einschränkung, dass die Türbe- schriftung „für alle“, die die Schulleiterin ans Flipchart geschrieben hat, wieder in meinen Vorschlag „für alle Gender“ umgeändert wird. Die Schulleiterin stimmt zu und meint sie habe „Gender“ wegen „der Kürze“ weggelassen. Ich mahne zudem an, dass auf jeden Fall noch ein\_e Expert\_in, das heißt eine Nicht-Cis-Person über den Plan gucken soll, bevor er umgesetzt wird. Eine *weiße* Lehrerin setzt bei meinen Worten einen mitleidig passiv-aggressiven Blick auf. Aber die Mehrheit nickt. Nach vielen Wochen frage ich, was das neue Toilettenkonzept macht. Die Schulleiterin sagt, sie habe die Schilder längst in Auftrag gegeben.



- Zwei über 60-jährige *weiße* Kolleginnen erregen sich als eine *weiße* cis-schwule Lehrkraft für das Wort Lehrer am Whiteboard den Unterstrich und die -in-Endung einfordert  
(im Ton überkochender Teekessel)
  - *Ich habs bis hier, wir werden ja wohl am besten wissen, wie man das schreibt, wir kommen ja aus dieser Zeit.*
  - *Indem man solche Endungen benutzt, macht man die Ungleichheit nur noch schlimmer.*
  - *Müssen wir uns so früh am morgen schon streiten.*
- Schulleiterin sagt, sie weigert sich, Schulangehörigen ihrer Schule homophobe Bemerkungen oder das N-Wort zu verbieten. Sie wolle den offenen demokratischen Dialog.
- Fortsetzung: *Weiße* schwule Cis-Lehrkraft fragt daraufhin, was die Schulleiterin im Fall von Holocaust-Leugnern und Hakenkreuzschmierereien machen würde – Schulleiterin, der später über diesen Wortwechsel berichtet wird, sagt, dieser Vergleich sei „ja nun fast schon frech“.
- Lehrerinnen in der Gesamtkonferenz besprechen die Notwendigkeit Mädchen während der Stunde auf die Toilette zu lassen, die „ein Mädchenproblem“ haben.
- Als Bildvorlage für eine mündliche Englischprüfung dient eine Abbildung auf der eine dicke Familie auf einem Sofa sitzt und Hamburger isst. Themengegenstand ist gesundes Essen versus ungesundes Essen. Die Lehrkraft, die das Bild im Internet entdeckt hat, freut sich schmunzelnd über ihren Fund.
- Arbeitsmaterialie für deutschlernende migrantische SuS vom Hamburger Senat wird unter sogenannten Willkommensklassenlehrer\_innen in Berlin verschickt. Die Materialie enthält eine Übung, in der Gäste zur einer Geburtstagsfeier eingeladen werden sollen. Auf dem vorgegebenen Formular soll oben rechts eingetragen werden, woher der\_die Gäst\_innen kommen.
- Dieselbe Arbeitsmaterialie schlägt vor, dass die migriert seienden Schüler\_innen einen Text über Aliens schreiben, die von einem anderen Stern zu Besuch kommen. Auf der eingeschalteten Zeichnung haben die Aliens dunkle Hautfarbe, hohe Wangenknochen, schmale Augen und lachen von einem Ohr zum andern.
- Selbe Arbeitsmaterialie: Die SuS sollen eine abgebildete Person steckbriefweise beschreiben. Einige Seiten weiter sollen die SuS Polizist\_in spielen. Eine Illustration zeigt einen *weißen* männlichen Polizisten, der aber nicht beschrieben werden soll. Die SuS sollen einen Steckbrief zu einer erkennungsdienstlichen Ermittlung notieren.
- Der Tagesordnungspunkt einer Englischlehrkraft mit der Forderung, schulinterne Klausur- und Prüfungsunterlagen gemeinsam nach den Grundsätzen der diskriminierungskritischen Pädagogik durcharbeiten, wird von einer Fachkonferenzsitzung „aus Zeitgründen“ in die nächste Fachkonferenzsitzung verschoben. In der neuen Tagesordnung erscheint der Punkt nicht mehr. Auf die Kritik an der Auslassung antwortet die Fachkonferenzleiterin – *weiß* – ableisiert – körpergenormt – hetero – das

Thema habe bei ihr einen Stellenwert, aber es gäbe auch noch andere Themen. Die Fachkonferenz beschließt, dass alle Lehrkräfte, die nicht diskriminierungskritisch durchgearbeiteten Klausur- und Prüfungsunterlagen benutzen müssen.

- *Weiß*e Lehrerin sagt in Bezug auf die Wahlzuwächse der AfD: „Ich habe Angst vor einer gespaltenen Gesellschaft.“

So, das wars. Bitte Name aufs Blatt, abgeben und ab in die Pause. Pausenbrot nicht vergessen. Die Auflösung erfolgt in einer der von mir ausgerichteten Fortbildungen oder noch besser bei wirklichen Expert\_innen zum Thema Antirassismus. Zum Beispiel dem IDB, AfricaAvenir, Berlin Postkolonial, Tsepo Bollwinkel, Annette Kübler oder i-Päd.

Falls du in fünf Minuten mit der schriftlichen Reflektion aller Items fertiggeworden sein Solltest, gebe ich zu bedenken, dass ich zu jedem dieser schulsystemischen Fehlerbeispiele problemlos eine Seite schreiben könnte.

(16.10.2019 - 12.11.2019)

# 4 Lerntagebuch Rassismus für *weiße* Akteur\*innen

*Jule Bönkost*

Rassismuskritisches Handeln ist ein fortlaufender Lernprozess. Er beinhaltet aus *weißer* Perspektive auch, aus den eigenen unvermeidbaren „Fehlern“ zu lernen. Das sind unter anderem verinnerlichte rassistische Denk- und Handlungsweisen, die einem oftmals erst im Nachhinein, wenn noch einmal in Ruhe über eine Situation nachgedacht wird, in ihrer diskriminierenden Bedeutung klar werden. Dazu gehören auch das Wegsehen und Schweigen bei rassistischen Verhaltensweisen Anderer, z. B. weil das Ansprechen rassistischer Vorfälle für einen selbst unbequem sein kann. Wie ich mich in einer Situation im Bezug auf Rassismus verhalte, wird grundsätzlich auch von meinen Gefühlen beeinflusst, die meinem Handeln vorausgehen und für Rassismus genauso relevant sind wie kognitive Prozesse.

## *Rassismuskritisches Handeln bedarf der Reflexion*

Für rassismuskritisches Handeln existieren keine Rezepte und ein absolut rassismusfreies Handeln gibt es nicht. Es besteht jedoch die Möglichkeit, sich die eigenen „Schwächen“ bewusst zu machen, zu hinterfragen und zukünftig anders als bisher zu handeln. Hierfür müssen die eigenen „Fehlritte“ zuerst einmal eingestanden werden, um überhaupt über alternative Handlungsweisen nachdenken zu können. Diese Reflexion kann dabei unterstützen, in Zukunft verantwortungsvoller vorzugehen, z. B. indem mir sich wiederholende rassistische Denkweisen zukünftig früher als solche bewusst werden oder indem ich mir vornehme, Rassismus anzusprechen, auch wenn dies unkomfortabel ist.

## *Werkzeug Lerntagebuch Rassismus*

Das Lerntagebuch Rassismus ist ein Werkzeug für die regelmäßige Beschäftigung mit dem eigenen Handeln im Hinblick auf Rassismus. Die Arbeit mit dem Lerntagebuch kann dabei unterstützen, das eigene Handeln im Bezug auf alltägliche rassistische Vorfälle kritisch zu reflektieren und über alternative Handlungsweisen nachzudenken. Es kann das eigene Lernen über Rassismus über einen längeren Zeitraum begleiten und ermöglicht, das eigene Handeln im Bezug auf Rassismus sowie die eigenen Gedanken hierzu längerfristig zu dokumentieren, um ein Bewusstsein für eigene Lernprozesse zu entwickeln – um verändertes, rassismuskritisches Handeln zu fördern.

## *Aufbau des Lerntagebuchs*

Das Lerntagebuch beginnt mit einem Fragenkatalog für eine Einstiegsreflexion. Hier kannst du unter anderem deine Lernziele festhalten. Darauf folgen 10 vorstrukturierte Formulare für deine Lerntagebucheinträge. Jedes Formular dient der Reflexion eines rassismusrelevanten Erlebnisses. Nach jeweils 5 Formularen findest du einen weiteren Fragenkatalog für die ergänzende Reflexion. Er dient der Zwischenevaluation deines Lernprozesses.

*Mit diesen Kopievorlagen kannst du dein Lerntagebuch beginnen. Kopievorlagen für weitere Lerntagebucheinträge findest du auf der Webseite [www.diskriminierungsfreiebildung.de](http://www.diskriminierungsfreiebildung.de) des IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung. Hier stehen außerdem Vorlagen für ein Lerntagebuch für Schwarze Menschen und People of Color bereit.*

### *Lerntagebuch schreiben*

Überlege dir, wie du das Lerntagebuch gebrauchen möchtest. Wann und wie oft möchtest du dich deinem Lerntagebuch widmen, immer gleich nach einer relevanten Erfahrung, am Ende eines Tages, einer Woche? Welche Handlungsbereiche möchtest du reflektieren? Du kannst das Lerntagebuch für einen spezifischen Zusammenhang nutzen, wie z. B. deine Arbeit oder deine Liebesbeziehung, oder übergreifend anwenden und Situationen aus verschiedensten Kontexten aufgreifen. Rassismuskritische Praxis schließt keinen Handlungsbereich aus.

### **Zum Weiterarbeiten**

**Bönkost, Jule** (2017): „Normalisierung weißer Emotionen als Strategie rassismuskritischer Bildungsarbeit“. Veröffentlicht beim IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung. <http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2017/06/Normalisierung-wei%C3%9Fer-Emotionen-als-Strategie-rassismuskritischer-Bildungsarbeit.pdf> (Zugriff 12.12.2019)



# Einstiegsreflexion

Datum: \_\_\_\_\_

Im Folgenden findest du eine Reihe von Fragen für deinen Lerntagebuch-Start. Du kannst hier deine Ausgangssituation und Lernziele festhalten sowie festlegen, wie du dein Lerntagebuch nutzen möchtest.

1. Bin ich mit meinem Handeln in rassismusrelevanten Situationen zufrieden? Warum?

---

---

---

2. Wo fühle ich mich sicher?

---

---

---

3. Wo bin ich unsicher?

---

---

---

4. Woran möchte ich arbeiten? Was sind meine Lernziele?

---

---

---

5. Was benötige ich dafür?

---

---

---

6. Welche Herausforderungen nehme ich wahr?

---

---

---

## Wie möchte ich mein Lerntagebuch nutzen?

7. Wann möchte ich mir Zeit für Einträge nehmen?

8. Welche Handlungsbereiche möchte ich reflektieren?

9. Was erscheint mir für meine Arbeit mit meinem Lerntagebuch noch wichtig?

**Beschreibung der Situation:**

---

---

1. Was war dabei rassismuselevant?

---

---

2. Wie habe ich mich verhalten?

---

---

3. Wie habe ich mich dabei gefühlt? Warum?

---

---

4. Welche Rolle hat mein *weiß*-Sein dabei (1.-3.) ggf. gespielt?

---

---

5. Bin ich mit meinem Handeln in der Situation rückblickend zufrieden? Warum?

---

---

6. Was hätte mir im Zusammenhang mit der Situation ggf. geholfen?

---

---

7. Was hätte ich mir rückblickend von mir selbst gewünscht?

---

---

8. Was war neu und wichtig für mich?

---

---

9. Wie würde ich in einer vergleichbaren Situation zukünftig handeln?

---

---

10. Was ergibt sich aus dieser Erfahrung und der Reflexion für mein rassismuskritisches Lernen?

---

---



## Zwischenevaluation

---

Datum: \_\_\_\_\_

**Lies noch einmal deine bisherigen Aufzeichnungen in deinem Lerntagebuch und reflektiere und bewerte deine bisherige Lernentwicklung anhand der Beantwortung der folgenden Fragen.**

1. Was habe ich Neues gelernt?

---

---

---

2. Was hat mir beim Lernen geholfen?

---

---

---

3. Was ist mir gut gelungen? Wo fühle ich mich sicher?

---

---

---

4. Was hat mir Mühe bereitet? Wo bin ich unsicher? Warum?

---

---

---

5. Was verstehe ich nicht? Welche offenen Fragen habe ich?

---

---

---

6. Haben sich meine Erwartungen an mein Handeln erfüllt? Falls nein, warum nicht?

---

---

---

7. Was möchte ich zukünftig an meiner Handlungsweise beibehalten?

---

---

---

8. Was möchte ich zukünftig anders machen?

---

---

---

9. Was nehme ich mir in Zukunft für mein rassismuskritisches Handeln noch vor? Haben sich neue Ziele ergeben?

---

---

---

10. Welche Herausforderungen nehme ich wahr?

---

---

# 5 Literaturhinweise Kritisches Weißsein und Empowerment in Bildungszusammenhängen

ARiC Berlin e. V.

**Amadeu Antonio Stiftung** (Hrsg.) (2016): „Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen ...“ Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen. Berlin. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/empowerment-internet.pdf> (Zugriff 12.12.2019)

**Bönkost, Jule** (2018): *Weißer Privilegien in der Schule*. [http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Wei%C3%9Fe\\_Privilegien\\_in\\_der\\_Schule.pdf](http://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/Wei%C3%9Fe_Privilegien_in_der_Schule.pdf) (Zugriff am 01.12.2019)

**Bönkost, Jule** (2016): *Weißer Emotionen – Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert*. Veröffentlicht beim Antirassistisch-Interkulturellen Informationszentrum ARiC Berlin e. V. [http://www.aric.de/fileadmin/users/aric/PDF/Weisse\\_Emotionen\\_Wenn\\_Hochschullehre\\_Rassismus\\_thematisiert.pdf](http://www.aric.de/fileadmin/users/aric/PDF/Weisse_Emotionen_Wenn_Hochschullehre_Rassismus_thematisiert.pdf) (Zugriff 12.12.2019)

**Benbrahim, Karima** (2017): Empowerment-Räume als Orte der Sichtbarmachung von Rassismus und Diskriminierungserfahrungen im Kontext von Flucht und Asyl. In: Koch, Kolja, i.A. des IDA-NRW (Hrsg.): *kontext.flucht. Perspektiven für eine rassismuskritische Jugendarbeit mit jungen geflüchteten Menschen*. Düsseldorf. [https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/brosch\\_flyer/IDA-NRW\\_Reader\\_kontext.flucht.pdf#page=23](https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/brosch_flyer/IDA-NRW_Reader_kontext.flucht.pdf#page=23) (Zugriff 12.12.2019)

**Can, Halil** (2013): Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus erstellt im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen. [https://www.eccar.info/sites/default/files/document/empowerment\\_webbroschuere\\_barrierefrei.pdf](https://www.eccar.info/sites/default/files/document/empowerment_webbroschuere_barrierefrei.pdf) (Zugriff 12.12.2019)

**DiAngelo, Robin** (2018): *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Beacon Press.

**Digoh, Laura und Nadine Golly** (2015): *Kritisches Weißsein als reflexive und analytische Praxis zur Professionalisierung im Bildungsbereich*. In: Marmer, Elina und Papa Sow (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Beltz Juventa,

**Kechaja, Maria** (o.A.): Was ist Empowerment? [https://adis-ev.de/wp-content/uploads/2019/05/Empowerment\\_Text\\_adis-mk.pdf](https://adis-ev.de/wp-content/uploads/2019/05/Empowerment_Text_adis-mk.pdf) (Zugriff 12.12.2019)

**Madubuko, Nkechi** (2016): *Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrungen*. Unrast.

**Nguyen, Toan** (2013): „Was heißt denn hier Bildung?“ - Eine PoC- Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des „Community Cultural Wealth“-Konzepts. <https://heimatkunde.boell.de/de/2013/05/01/was-heisst-denn-hier-bildung-eine-poc-empowerment-perspektive-auf-schule-anhand-des> (Zugriff am 12.12.2019)

**Ogette, Tupoka** (2017): *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. Unrast.

**Richter, Regina** (in Zusammenarbeit mit **Claude Preetz**) (2012): *Kritisches Weißsein in der Bildungsarbeit – wie rassismuskritisch umgehen mit der eigenen Rolle als weiße Lehrperson*. Art Education Research No. 6/2012. [https://www.academia.edu/15173670/Kritisches\\_Weisssein\\_in\\_der\\_Bildungsarbeit\\_-\\_wie\\_rassismuskritisch\\_umgehen\\_mit\\_der\\_eigenen\\_Rolle\\_als\\_wei%C3%9F\\_e\\_Lehrperson](https://www.academia.edu/15173670/Kritisches_Weisssein_in_der_Bildungsarbeit_-_wie_rassismuskritisch_umgehen_mit_der_eigenen_Rolle_als_wei%C3%9F_e_Lehrperson) (Zugriff 12.12.2019)