

Jule Bönkost

Zur Konstruktion des Rassediskurses
im Englisch-Schulbuch

INPUTS

Kritische Beiträge
zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs

Schriftenreihe des Instituts
für postkoloniale und transkulturelle Studien
der Universität Bremen

Herausgegeben von
Gisela Febel, Norbert Schaffeld und Klaus Zimmermann

Band 5

inputs
institut für postkoloniale
& transkulturelle studien
inputs

Jule Bönkost

Zur Konstruktion des Rassediskurses
im Englisch-Schulbuch

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Bönkost, Jule:

Zur Konstruktion des Rassediskurses
im Englisch-Schulbuch / Jule Bönkost. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2014

(INPUTS. Kritische Beiträge zum postkolonialen und trans-
kulturellen Diskurs. Schriftenreihe des Instituts für postkoloniale
und transkulturelle Studien der Universität Bremen; Bd. 5)

Bremen, Univ., Diss., 2012

ISBN 978-3-86821-546-5

Umschlagbild: Jule Bönkost

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2014

ISBN 978-3-86821-546-5

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Tel.: (0651) 41503, Fax: 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Kontakt: www.fb10.uni-bremen.de/inputs

Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis.....	4
Einleitung.....	1
1. Etablierte Schulbuchforschung.....	8
1.1 Untersuchungsgegenstand Schulbuch: Begriff und Funktion.....	8
1.2 Erforschung des Schulbuches.....	14
1.3 Forschungsstand.....	23
1.3.1 Erforschung des Englisch-Schulbuches	23
1.3.2 Analysen von Schulbüchern anderer Schulfächer	32
1.4 Zusammenfassung und Fazit zur etablierten Schulbuchforschung.....	34
Teil A: Theoretische Grundlagen	
2 Konzeptualisierungsphase.....	39
2.1 Diskurstheoretische Grundannahmen.....	39
2.1.1 Grundelemente der Foucault'schen Diskurstheorie.....	42
2.1.2 Kritische und wissenssoziologische Ansätze	50
2.1.3 Eigener Ansatz.....	60
2.1.4 Zentrale Begriffe zur Diskursstruktur	62
2.2 Diskurstheoretische Einbettung des Gegenstandes Schulbuch.....	68
2.2.1 Begrifflicher Bezugsrahmen	68
2.2.2 Diskursform Schulbuch.....	69
2.2.3 Subjektconstitution und Wirklichkeitskonstruktion	74
2.3 Rassediskurs.....	78
2.3.1 Blindstellen der deutschen Rassismusforschung.....	80
2.3.2 Rassekonstruktion	87
2.3.3 Entwicklung und Struktur des deutschen Rassediskurses	93
2.3.4 Kritik an <i>Rasse</i>	102
2.4 Interkulturalitätsdebatte der Fremdsprachendidaktik	105
2.5 Zusammenfassung: <i>Rasse</i> als Diskurs im Englisch-Schulbuch.....	116
Teil B: Forschungsmethodisches Vorgehen	
3 Forschungsmethode.....	128
3.1 Untersuchungskorpus.....	129
3.1.1 Bestimmung des Korpus	129
3.1.2 Untersuchungsrelevante Schulbücher	135

3.2	Vorüberlegungen zum Rekonstruktionsprozess	138
3.2.1	Diskursive Textstruktur des Englisch-Schulbuches	138
3.2.2	Unabgeschlossenheit und Grenzziehung des Diskursstranges.....	144
3.2.3	Schulbücher als multicodale Text- und Sinnstruktur.....	148
3.3	Leitfragen der Strukturrekonstruktion.....	151
3.4	Methode und Ablauf der empirischen Analyse	158
3.4.1	Strukturrekonstruktion	159
3.4.2	Strukturinterpretation	172

Teil C: Empirie

4	Strukturrekonstruktion	173
4.1	Fallanalysen	173
4.1.1	Fallbeispiel 1: „Historical development of immigration in the US“	175
4.1.2	Fallbeispiel 2: „The New Face of Race“	181
4.1.3	Fallbeispiel 3: „How to Date a Browngirl, Blackgirl, Whitegirl, or Halfie“	189
4.1.4	Fallbeispiel 4: „The March Towards Equality“	195
4.1.5	Fallbeispiel 5: „The Language of the Streets“	202
4.1.6	Fallbeispiel 6: „In No Other Country“	208
4.2	Struktur des Diskursstranges	212
4.2.1	Amerikabild	213
4.2.2	Sprachliche Bezeichnungen	221
4.2.3	Bildanalyse.....	224
4.2.4	Thematische Struktur	233
4.2.5	Rassebegriff innerhalb des Amerikabildes	251
4.2.6	Differenzmerkmale	271
4.2.7	Implizite Positionierungen	280
4.2.8	Rassebegriff außerhalb des Amerikabildes	312
4.2.9	„Interkulturelles“ Lernen	320
5	Strukturinterpretation	329
5.1	Textinterne Ordnung des Diskursstranges.....	329
5.2	Textexternes Bedingungsgefüge des Diskursstranges	336
5.3	Potentiale des Englisch-Schulbuches	346
6	Zusammenfassung	366
	Quellen- und Literaturverzeichnis	377
	Abkürzungsverzeichnis	399
	Anhang	401

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Schulbücher des Untersuchungskorpus.....	137
Tab. 2: Lerneinheiten der ausgewählten Fallanalysen.....	174
Tab. 3: Fragmente und Dokumente des Diskursfragmentes „Historical development of immigration in the US“.....	176
Tab. 4: Fragmente und Dokumente des Diskursfragmentes „The New Face of Race“.....	182
Tab. 5: Fragmente und Dokumente des Diskursfragmentes „How to Date“.....	190
Tab. 6: Fragmente und Dokumente des Diskursfragmentes „The March Towards Equality“.....	196
Tab. 7: Fragmente und Dokumente des Diskursfragmentes „The Language of the Streets“.....	202
Tab. 8: Fragmente und Dokumente des Diskursfragmentes „In No Other Country“.....	209
Tab. 9: (Unter-)Kapitel der Schulbücher zum Oberthema <i>Diversität der USA</i>	239
Tab. 10: Einzeltextthemen der Lerneinheiten mit dem Diskursthema <i>Geschichte der Afroamerikaner_innen</i>	243
Tab. 11: Einzeltextthemen der Lerneinheiten mit dem Diskursthema „Rasse“ in den USA.....	244
Tab. 12: Einzeltextthemen der Lerneinheiten mit Diskursverknötungen.....	247
Tab. 13: Typische narrative Muster der lexikalischen Einheit „race“.....	258
Tab. 14: Auszug aus dem Codebuch zur Erfassung des Differenzmerkmals <i>vergangene Diskriminierung</i>	275

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Aufbau der Arbeit.....	7
Abb. 2: Drei Kontexte von <i>Rasse</i> im deutschen Englisch-Schulbuch.....	126
Abb. 3: Im Korpus mit ihren Schulbüchern vertretene Verlage.....	136
Abb. 4: Makrostruktureinheiten der Lerneinheiten in den Schulbüchern des Korpus.....	138
Abb. 5: Weitere Makrostruktureinheiten der Schulbücher des Korpus.....	142
Abb. 6: Diskursive Textstruktur des Englisch-Schulbuches.....	143
Abb. 7: Arbeitsschritte der Strukturrekonstruktion.....	159
Abb. 8: Anzahl der Lerneinheiten des Amerikabildes in den Schulbüchern (N = 402).....	214
Abb. 9: Prozentuale Anteile der Lerneinheiten des Amerikabildes aus Schulbüchern für die Einführungs- und Qualifikationsphase (N = 402).....	215
Abb. 10: Prozentuale Anteile der Lerneinheiten des Amerikabildes aus kulturspezifischen und kulturübergreifenden Kapiteln (N = 402).....	216
Abb. 11: Themenfelder der Texte des Amerikabildes aus kulturspezifischen Kapiteln (Untersuchungseinheit Schulbuch, N = 18).....	218
Abb. 12: Themenfelder der Texte des Amerikabildes aus kulturübergreifenden Kapiteln (Untersuchungseinheit Schulbuch, N = 18).....	220
Abb. 13: Anzahl der Lerneinheiten des Amerikabildes und primären Diskursstranges in den Schulbüchern (N = 402).....	222
Abb. 14: Prozentuale Anteile der Lerneinheiten des primären Diskursstranges der Schulbücher für die Einführungs- und Qualifikationsphase (N = 71).....	223
Abb. 15: Anzahl der Lerneinheiten des Amerikabildes mit/ohne Benennungen von „Schwarzen“ und/oder „Weißen“ (N = 402).....	223
Abb. 16: Anzahl der Lerneinheiten mit Bildern von „Schwarzen“, mit Bildern von „Weißen“, mit einem Amerikabild und mit primärem Diskursstrang (N = 402).....	226
Abb. 17: Prozentuale Anteile der Lerneinheiten mit Bildern von „Schwarzen“ und/ oder „Weißen“ an allen Lerneinheiten des Amerikabildes (N = 402).....	228
Abb. 18: Bildarten der „weiße“ und „Schwarze“ Amerikaner_innen zeigenden Bilder in den Lerneinheiten des Amerikabildes, Mehrfachzuordnung möglich (N = 186).....	229
Abb. 19: Textsorten der dominanten sprachlichen Basistexte der Lerneinheiten, die „Schwarze“ und/oder „weiße“ Amerikaner_innen benennen (N = 63).....	232
Abb. 20: Absolute Anteile der Lerneinheiten mit Diskursthemen und Diskursverknötungen des primären Diskursstranges (Mehrfachzuordnung möglich, N = 71).....	235
Abb. 21: Absolute Häufigkeit der Diskursthemen und Diskursverknötungen in den Schulbüchern (Mehrfachzuordnung möglich, N = 71).....	236

Abb. 22: Funktional-thematische Struktur der sprachlich-expliziten Auseinandersetzungen mit „Schwarzen“ und „weißen“ Amerikaner_innen unter Berücksichtigung der Diskursthemen und Diskursverknüchtungen (N = 71).....	237
Abb. 23: Sprachliche Auseinandersetzungen mit „Schwarzen“ und „weißen“ Amerikaner_innen als Sub- und Hauptthema (N = 71).....	238
Abb. 24: Textsorten des primären Diskursstranges nach Diskursthemen (N = 71).....	241
Abb. 25: Beziehungen der Diskursthemen zueinander	245
Abb. 26: Themenfelder der Lerneinheiten des Amerikabildes mit Bildern, aber ohne Benennungen von „Schwarzen“ und/oder „weißen“ Amerikaner_innen aus kulturspezifischen (Unter-)Kapiteln (N = 68)	249
Abb. 27: Themenfelder der Lerneinheiten mit Bildern, aber ohne Benennungen von „Schwarzen“ und/oder „weißen“ Amerikaner_innen aus (Unter-)Kapiteln mit kulturübergreifenden Themen (N = 79)	250
Abb. 28: Amerikabild, primärer Diskursstrang und Rassebegriff im Amerikabild in den Schulbüchern (N = 402)	252
Abb. 29: Prozentuale Anteile der Lerneinheiten mit einem Rassebegriff und/oder Benennungen von „Schwarzen“ und „weißen“ Amerikaner_innen im Amerikabild (N = 402)	253
Abb. 30: Funktional-thematische Struktur des Rassebegriffes in den Lerneinheiten des Amerikabildes (N = 49)	256
Abb. 31: Prozentuale Anteile der Kontextbedeutungen des Rassebegriffes (N = 49)	259
Abb. 32: Semantiken des Rassebegriffes in den Lerneinheiten des Amerikabildes.....	260
Abb. 33: Thematische Struktur des Rassebegriffes unter Berücksichtigung seiner Kontextbedeutungen (N = 49; Mehrfachzuordnung zu den Kontextbedeutungen möglich).....	261
Abb. 34: Textübergreifende Argumentation der Aussage <i>Die Bevölkerung der USA teilt sich in mehrere „Rassen“</i> der Lerneinheiten mit KB1	263
Abb. 35: Textübergreifende Argumentation der Aussage <i>Die Bevölkerung der USA teilt sich heute in mehrere „Rassen“ und eine immer größer werdende Gruppe von „Gemischtrassigen“</i> der Lerneinheiten mit KB1.....	264
Abb. 36: Textübergreifende Argumentation der Aussage <i>In den USA gibt es Rassismus</i> der Lerneinheiten mit KB2.....	266
Abb. 37: Semiotische Dreiecke zu den Begriffen „Rasse“, „weiß“ und „Schwarz“ im Amerikabild der Schulbücher	270
Abb. 38: Differenzmerkmale zwischen „Schwarzen“ und „weißen“ Amerikaner_innen in den Texten des primären Diskursstranges (Mehrfachzuordnung möglich, N = 71)	274
Abb. 39: Textübergreifende ‚semantische Strickleiter‘ der expliziten Differenzsetzungen	279
Abb. 40: Ausbildungen der <i>weißen</i> Subjektposition in den Schulbüchern	308

Abb. 41: Ordnungsstruktur der Ausbildungen der <i>weißen</i> Subjektposition in den Schulbüchern.....	309
Abb. 42: Prozentuale Anteile der landeskundlichen und kulturübergreifenden Bezüge der Lerneinheiten mit einem Rassebegriff (N = 104).....	313
Abb. 43: Ausgewählte Faktoren der textexternen Bedingung des Diskursstranges ...	339

„The issue here is what we do with our racial identities.“

— Arnold Farr 2009: 157

„Education is not neutral, but that does not mean it is merely a form of indoctrination.“

— Henry A. Giroux 2007: 2

Einleitung

Aktuelle Schulbuchstudien im deutschsprachigen Raum untersuchen verstärkt ‚interkulturelle‘ Lerninhalte in Schulbüchern. Auch Englisch-Schulbücher sind untersucht worden. Ausgangspunkt dieser Studien ist ein verbindendes grundlegendes Argumentationsmuster:

Gegenwärtige gesellschaftliche, ökonomische, ökologische und technologische Veränderungen führten zu einer zunehmenden globalen Verflechtung der Welt. Die Folge sei eine Angleichung verschiedenster gesellschaftlich-kultureller Lebensbedingungen. Gleichzeitig ließen sich kulturelle Ausdifferenzierungen und ‚Hybridisierungen‘ innerhalb der Gesellschaften beobachten. Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen hätten zunehmend Kontakt zueinander. Daher würden ‚interkulturelle‘ Kompetenzen für immer mehr Menschen aktuell relevant. ‚Interkulturelle‘ Kompetenz gewinne aus diesem Grund als zentrales Bildungs- und Erziehungsziel in den gegenwärtigen bildungspolitischen Vorgaben in der Bundesrepublik Deutschland an Bedeutung. An den Lernzielvorgaben in den Bildungsplänen müssten sich auch die Schulbuchautor_innen bei der Gestaltung der Schulbücher orientieren.

Die Schulbuchforscher_innen begründen mit dieser Argumentation auch die Intention ihrer Analysen. Sie verfolgen in der Regel das Ziel der Verbesserung ‚interkultureller‘ Schulbuchinhalte, um die Kompetenzförderung zu optimieren. Bisher unberücksichtigt blieb in der bundesrepublikanischen Erforschung des (Englisch-)Schulbuches allerdings die Rolle des Mediums ‚Schulbuch‘ im Rassediskurs. Weder wurde der Frage nach der Gestaltung (Form/Inhalt) diskursiven Wissens über *Rasse* im Schulbuch noch der Frage nach der Funktion von Lehrwerken für den wirkmächtigen Rasediskurs nachgegangen.¹ Über Analysen, die sich an gängigen Rassismustheorien² und/oder an das Interkulturalitätskonzept anlehnen, reichen die vorgelegten Schulbuchstudien nicht hinaus.

Mit meiner Studie zur Bedeutung des gegenwärtigen Englisch-Schulbuches im Rasediskurs möchte ich einen theoretischen und empirischen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten. Dabei soll insbesondere die *Repräsentation der USA* in den Schulbüchern bedeutungsvoll sein. Ich gehe auch der Frage nach, wie sich der

1 Mit dem Ausdruck ‚*Rasse* im Schulbuch‘ beziehe ich mich auf diese Zusammenhänge des Schulbuches mit dem Rasediskurs, die sich einmal mehr auf die Textebene und einmal mehr auf die gesellschaftliche Ebene beziehen.

2 Als ‚gängige Rassismustheorien‘ bezeichne ich hier individualpsychologische Ansätze sowie Ansätze, die *die* ‚Anderen‘ und ihre ‚kulturellen‘ Differenzen thematisieren.

Rassediskurs im Englisch-Schulbuch zu einem ‚interkulturellen‘ Lernen verhält. Hierfür beziehe ich die aktuellen bildungspolitischen normativen Vorgaben zum ‚interkulturellen‘ Lernen im Englischunterricht und die Interkulturalitätsdebatte der Fremdsprachendidaktik ein. Mein diskursanalytisches Forschungsinteresse geht dabei weit über eine inhaltsanalytische Auswertung hinaus.

Motivation und Zielsetzung

Es ist mit dieser Studie mein Bestreben, die deutsche Amerikanistik in der Diskussion zum Thema *Rasse* zur Geltung zu bringen. Sie hat zu diesem Forschungsbereich schon lange, jedoch von anderen Forschungsdisziplinen relativ unbemerkt, wichtige Beiträge geleistet. Außerdem verortet sich meine interdisziplinär ausgerichtete Schulbuchstudie innerhalb der Rassismuskforschung, Erziehungswissenschaft und Schulbuchforschung. Ich verfolge mit ihr mehrere Ziele, die alle diese Disziplinen betreffen. Zunächst versuche ich, einen Beitrag zur Erweiterung aktuell gängiger Theorieansätze der deutschen Rassismuskforschung zu leisten. Ich möchte mit dieser Arbeit einen Impuls für eine bisher kaum stattfindende Diskussion über *Rasse* als diskursiv-mächtige Wissenskategorie geben. Diese Intention bezieht sich auf die deutschsprachige Rassismuskforschung im Allgemeinen und auf die deutsche Schulbuchforschung und Erziehungswissenschaft im Besonderen. Ich schlage einen Perspektivwechsel der antirassistischen Auseinandersetzungen dieser Forschungsbereiche vor. Dieser Sichtwechsel beinhaltet eine Verschiebung des Blickes auf ‚Andere‘ und ‚Fremde‘ zu einer Analyse von *Rasse* als mächtigen wirklichkeitsschaffenden Diskurs und auf *Weißsein*³. Mein Ziel ist es, mit dieser Analyse den relationalen Charakter von *Rasse* bzw. die Bedeutung von *Weißsein* als mächtiges System und Identitätspolitik in den Vordergrund zu rücken. Diese Analyse erfolgt aus einer *weißen* Perspektive.

Unter anderem in Anlehnung an die Beiträge in dem von Eggers, Kilomba, Piesche und Arndt herausgegebenen Sammelband *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (2005) arbeite ich mit Bezug auf den deutschen Kontext bewusst mit deutschen Begrifflichkeiten, um die Bedeutung von *Rasse* in Deutschland eindeutig herauszustellen. Die Kursivsetzung des Begriffes *Rasse* verwende ich, wenn ich die Wissens- und Analysekategorie bezeichne. Beziehe ich mich auf das Konzept ‚Rasse‘ als imaginierte biologistische Kategorie, setze ich den Ausdruck in einfache Anführungszeichen. Damit soll der Konstruktionscharakter dieser Fiktion markiert werden und die Unhaltbarkeit der Annahme biologisch begründeter ‚Rassen‘ hervorgehoben werden.

3 Die Begriffe *Weißsein* und *Weißer* sowie das Adjektiv *weiß* setze ich kursiv, um den sozialen Konstruktionscharakter der *weißen* sozialen Position zu markieren und biologistische Annahmen zurückzuweisen. Das gleiche gilt für die Begriffe *Schwarzsein*, *Schwarze* und *Schwarz* sowie *People of Color*. Das Adjektiv *Schwarz* schreibe ich außerdem mit großem Anfangsbuchstaben, um das Widerstandspotential, das mit der Position *Schwarze* einhergeht, zu markieren.