

Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln

Simon Affolter und Vera Sperisen
unter Mitarbeit von Melissa Girardet, Elena Rudin, Oliver Dlabáč,
Benjamin Schlegel

Eine Studie im Auftrag der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR



Impressum

Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln

Simon Affolter und Vera Sperisen

unter Mitarbeit von Melissa Girardet, Elena Rudin, Oliver Dlabáč, Benjamin Schlegel
Aarau, Juni 2023

Herausgeber

Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR, Inselgasse 1, CH-3003 Bern
Tel. 058 464 12 93. ekr-cfr@gs-edi.admin.ch. www.ekr.admin.ch

Übersetzungen

Französisch: Service linguistique français SG-DFI

Italienisch: Servizio linguistico italiano SG-DFI

Grafische Gestaltung

Monica Kummer Color Communications

Elektronische Version

www.ekr.admin.ch

Rassismus und Repräsentation gesellschaftlicher Diversität in Lehrmitteln

Simon Affolter und Vera Sperisen
unter Mitarbeit von Melissa Girardet, Elena Rudin, Oliver Dlabáč,
Benjamin Schlegel

Eine Studie im Auftrag der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR

Aarau 2023

Vorwort

Die vorliegende Lehrmittelanalyse wurde im Auftrag der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (EKR) ausgeführt. Als wissenschaftliche Mitarbeitende am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau oblag uns die Leitung des Projekts, insbesondere die Koordination der verschiedenen Forschungsgruppen sowie die Kommunikation mit dem wissenschaftlichen Beirat. Das Studiendesign und die Kriterien für die Lehrmittelauswahl wurden in Absprache mit dem wissenschaftlichen Beirat festgelegt, den die EKR einberufen hat. Des Weiteren führten wir unter Mitarbeit von Elena Rudin die Analyse der Deutschschweizer Lehrmittel durch und fügten alle Teilresultate im vorliegenden Bericht zusammen. An der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Ue., Forschungseinheit «Schulwissen: Ecole comme Culture» unter der Leitung von Petra Bleisch, führte Melissa Girardet das Sampling und die Analyse von Lehrmitteln aus der Romandie durch. Die Lehrpersonenbefragung zur Nutzung aktueller Lehrmittel wurde am Forschungsunternehmen Ville Juste von Oliver Dlabáč unter Mitarbeit von Benjamin Schlegel realisiert.

Trotz und gerade auch aufgrund der breiten und fundierten Expertisen unseres Forschungsteams zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen, diversitätskritischer Bildung und pädagogischen Fragen bezüglich gesellschaftlicher Teilhabe gilt es, dessen Zusammensetzung zu reflektieren: Es handelt sich um ein grossmehrheitlich weisses Forschungsteam, welches selbst keine Rassismuserfahrungen macht – weder im Alltag noch in der Arbeitswelt, noch in der eigenen Bildungsbiografie. Diese Positioniertheit innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse ist von Privilegien und ausbleibenden eigenen Diskriminierungserfahrungen geprägt. Gerade deshalb erhoffen wir uns, mit der vorliegenden Studie eine breite, inhaltlich fundierte Debatte anstossen zu können, in welcher Leerstellen der Studie und Möglichkeiten zur Vertiefung weiter nachgegangen wird.

Während des Forschungsprozesses durften wir grosse Unterstützung erfahren. Wir möchten uns herzlich bei den Lehrpersonen und Schulleitungen bedanken, welche die Nutzungsbefragung in der Deutschschweiz und der Romandie möglich gemacht haben. In beratender und korrektiver Funktion stand der vorliegenden Untersuchung eine wissenschaftliche Begleitgruppe zur Seite. Allen Personen des wissenschaftlichen Beirats sowie den Critical Peers danken wir für ihr Engagement, die sorgfältige Bearbeitung der Materie und die konstruktive Kritik im Laufe des Forschungsprozesses. Sie haben wesentlich dazu beigetragen, dass der Bericht in dieser Form vorliegt.

Elisabeth Ambühl-Christen, Alexandra Binnenkade, Rahel El-Maawi, Kijan Espahangizi, Viola Georgi, Elke-Nicole Kappus, Bettina Looser, Noémi Michel, Katja Müller, Nora Refaeil, Bernhard Schär, Angela Thomasius

Schliesslich gilt unser Dank auch Giulia Reimann und Alma Wiecken vom Sekretariat der EKR für ihre Begleitung und das entgegengebrachte Vertrauen.

Aarau, Juni 2023
Simon Affolter und Vera Sperisen

Inhalt

1. Eine Einordnung	6
1.1 Zugrundeliegendes Rassismusverständnis	7
1.2 Fragestellungen und Fokusthemen	8
2. Zum Studienfeld Lehrmittelanalyse	10
2.1 Forschungsstand und Forschungsdesiderate	10
2.2 Rolle und Definition von Lehrmitteln	12
3. Forschungsdesign und Forschungsmethode	14
3.1 Auswahl der Lehrmittel	15
3.2 Befragung von Lehrpersonen zur Nutzung der Lehrmittel	16
3.3 Methodischer Zugang und Vorgehen	16
3.3.1 Theoretische Grundlage – Zugang der Kritischen Diskursanalyse	16
3.3.2 Analytisches Vorgehen	17
4. Ergebnisse	19
4.1 Rassismus als Thema	19
4.1.1 Exemplarische Lehrmittelsequenzen	20
4.1.2 Rassismusverständnis in Lehrmitteln	23
4.2 Migration als Thema	24
4.2.1 Migration als historische Konstante	25
4.2.2 Die Frage nach den Beweggründen	26
4.2.3 Typologie der Migration	27
4.2.4 Schwerpunkte, Systematisierungen und Leerstellen	29
4.2.5 Zugehörigkeit	31
4.3 Darstellungen und Vorstellungen von Raum	32
4.3.1 Nahraum und Raum ‹anderswo› – unterschiedliche Tiefenschärfen	32
4.3.2 ‹Anderswo› zwischen Tradition und Moderne	34
4.3.3 ‹Anderswo› ohne (koloniale) Geschichte	37
4.4 Repräsentationen	38
4.4.1 Relevanz und theoretischer Zugang	38
4.4.2 Methodische Überlegungen zur Analyse der Repräsentation	40
4.4.3 Vielfaltsdarstellungen und Normalitätsvorstellungen	40
5. Fazit	46
5.1 Zusammenfassung der Resultate	46
5.2 Ausblick	48
6. Literatur	50
7. Anhänge	60

1. Eine Einordnung

Spätestens im Sommer 2020 ist die kritische Auseinandersetzung mit (strukturellem) Rassismus in der Schweizer Öffentlichkeit angekommen. Die Ermordung von George Floyd in den USA und die darauffolgend erstarkten Protestbewegungen von *Black Lives Matter* haben auch in der Schweiz die Gesellschaft, die Medien sowie die Politik mobilisiert und öffentliche Debatten angestossen.¹ Nicht, dass diese Auseinandersetzung bisher in der Schweiz nicht stattgefunden hätte, es konnte aber nur selten eine breitere Öffentlichkeit erreicht werden.² Zugleich hat sich in den letzten Jahren das Bestreben zur Beschäftigung mit strukturellem Rassismus vermehrt auch in öffentlich-staatlichen Institutionen und internationalen Abkommen niedergeschlagen. So wurde beispielsweise mit der Verabschiedung der Agenda 2030 festgeschrieben, dass bis ins Jahr 2030 gemeinsam mit den anderen UNO-Mitgliedstaaten das Ziel der Reduktion von Ungleichheit («Reduced inequalities») – unter anderem durch die Bekämpfung von rassistischer Diskriminierung – verfolgt werden soll.³ Von staatlichen Stellen werden zunehmend Studien in Auftrag gegeben, die auch die strukturelle Dimension von Rassismus in der Schweiz in den Blick nehmen (vgl. Efionayi-Mäder und Ruedin 2017; Mugglin u. a. 2022). Die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus hat für die Legislaturperiode 2019 bis 2023 unter anderem den Schwerpunkt «Prävention im Bereich Schulen / Jugendliche» festgelegt. Als Teil dieses Schwerpunkts wurde uns das Mandat übertragen, eine Lehrmittelanalyse durchzuführen mit dem Ziel, einen Überblick zum Status quo aktueller, etablierter Lehrmittel in der Schweiz zu gewinnen: Zum einen sollen die darin enthaltenen Ansätze zur Auseinandersetzung mit Rassismus im Unterricht untersucht werden, zum anderen soll ein Überblick zu Wissensordnungen gewonnen werden, welche Zugehörigkeitszuschreibungen und «Fremd-Machung» (Othering) in Lehrmitteln modellieren und festlegen. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse sind als Denkanstösse zur Arbeit an Schulen und zur (Weiter-)Entwicklung von Unterrichtsmaterialien gedacht. Gleichzeitig wollen wir einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Denkfiguren und Wissensbeständen leisten,⁴ die auch heute auf subtile Weise den semantischen und ideellen Boden für strukturellen Rassismus bereitstellen. Dabei verstehen wir Rassismus als eine Wissensordnung, welche zur hierarchischen Kategorisierung und Differenzierung von Menschen beiträgt und damit gesellschaftliche Machtverhältnisse prägt und fortschreibt (das der Studie zugrundeliegende Rassismusverständnis wird im nachfolgenden Kapitel skizziert).

Eine Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus bedeutet, entsprechender Wissensordnungen gewahr zu werden und deren Wirkmacht im gesellschaftlichen Zusammenleben zu reflektieren. Der Schule kommt dabei eine bedeutende Funk-

- 1 Auch wenn es bedeutende Unterschiede zwischen rassistischer Polizeigewalt in den USA und der Schweiz gibt, so soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, solche Ereignisse fänden nur «andernorts» statt. In diesem Zusammenhang sei beispielsweise auf den tragischen Tod von Mike Ben Peter durch Polizeigewalt in Lausanne hingewiesen.
- 2 Insbesondere in der Publikation «Un/doing Race. Rassifizierung in der Schweiz» werden die langjährigen rassistuskritischen Arbeiten und Protestbewegungen zusammengetragen und zugleich auf die breite öffentliche Wahrnehmung hingewiesen, die die Debatten im Sommer 2020 erfahren haben (dos Santos Pinto u. a. 2022).
- 3 Zur Agenda 2030 der Vereinten Nationen: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>, [11.03.2023]. Im Wortlaut: «[to] empower and promote the social, economic and political inclusion of all, irrespective of age, sex, disability, race, ethnicity, origin, religion or economic or other status».
- 4 Diese Denkfiguren und Wissensordnungen sind ein Produkt historischer Kontinuitäten.

tion zu. Rassistische Wissensordnungen werden erlernt, sie werden also im Laufe der Sozialisation als implizite Denkmuster internalisiert. Die Schule als Institution begleitet die Kinder und Jugendlichen in ihrer Sozialisation (nebst zahlreichen weiteren Akteurinnen und Akteuren wie Eltern, Familie, Peers etc.). Damit stellt die Schule eine öffentliche Institution dar, in welcher Wissensordnungen entweder reproduziert und damit erlernt werden können; oder aber die Schule kann ein Ort der kritischen Auseinandersetzung mit ebendiesen Wissensordnungen darstellen, an dem rassismuskritische Kompetenzen aufgebaut und gestärkt werden können.

Der grundlegende Bildungsauftrag der Schule orientiert sich explizit an den Grundrechten. Damit «wendet sich [die Schule] gegen alle Formen der Diskriminierung [...], fördert die Gleichberechtigung [und] trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei» (D-EDK 2016, 20). Eine antirassistische Bildung ist damit fundamental in den Auftrag der Schule eingeschrieben. Zugleich bleibt der Umgang mit gesellschaftlicher Ungleichheit und die Förderung von Chancengerechtigkeit eine Herausforderung der Institution Schule. Die Entwicklung pädagogischer Ansätze widerspiegelt in hohem Masse die historischen Umwälzungen politisch-rechtlicher Bestimmungen im Umgang mit Rassismus, Vielfalt und Migration (vgl. Linnemann, Wojciechowicz und Yiligin 2016). So stellte die sogenannte «Ausländerpädagogik» eine Reaktion auf die in den 1970er-Jahren steigende Zahl von Kindern in den Schulen dar, die aufgrund der sogenannten Gastarbeit zugezogen sind (vgl. Mecheril 2010, 56). Mit den Jahren wurden entsprechende pädagogische Ansätze immer mehr ausdifferenziert und es etablierte sich die Bezeichnung «interkulturelle Pädagogik» (vgl. Lutz und Wenning 2001, 15–16). Ein fundamentaler Widerspruch bleibt das Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung von Vielfalt versus Homogenisierungsvorstellungen in Leistungsbewertungen nach standardisierten Kriterien (vgl. Becker und Schoch 2018; Gomolla und Radtke 2009; Konsortium PISA.ch 2018). Aus der rassismuskritischen Bildungsforschung wird seit einigen Jahren eine dezidierte Abkehr von Vielfaltsvorstellungen eingefordert, welche auf natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und -zuschreibungen beruhen (vgl. Mecheril 2010). Alternativ wird eine Migrationspädagogik entwickelt, welche sich reflexiv mit Kulturalisierung, Othering, Rassismus und natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit auseinandersetzt (ebd.). Für diese Auseinandersetzung sind aber nicht ausschliesslich pädagogische Zugänge gefragt, sondern auch Unterrichtsmaterialien, in welchen Konzepte für die schulische Praxis aufbereitet sind. Wir befinden uns in einer Umbruchphase, vorangetrieben durch eine stärkere Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus im öffentlichen Diskurs sowie einer wissenschaftlichen Aufarbeitung rassismuskritischer Ansätze in der Migrationspädagogik. Eine Lehrmittelanalyse zu diesem Zeitpunkt bedeutet, eingeschriebene Ansätze der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen zu identifizieren und Ansätze einer rassismuskritischen Auseinandersetzung hervorzuheben sowie Leerstellen zu benennen, um diesen Prozess des Umbruchs zu begleiten.

1.1 Zugrundeliegendes Rassismusverständnis

Dieser Studie liegt ein Rassismusverständnis zugrunde, welches unterschiedliche (historische) Phänomene der Hierarchisierung von Menschengruppen und der damit verbundenen Herabwürdigung als Ausdruck eines in gesellschaftlichen Verhältnissen und in Wissensordnungen eingeschriebenen Rassismus versteht (vgl. Bojadžijev und Demirovic 2002). Anti-Schwarzer Rassismus, Antisemitismus,

Antiziganismus, antiasiatischer, antimuslimischer, antislawischer Rassismus oder Rassismus gegen Sintizze und Sinti, Romnja und Roma stellen dabei spezifische Formen der Rassifizierung von Gruppen dar.⁵ Dieses Rassismusverständnis orientiert sich wesentlich an der Konzeption eines «Rassismus ohne Rassen» (vgl. Balibar und Wallerstein 1992) und fokussiert auf die Herstellung und Legitimierung von Ungleichheit und Ungleichbehandlung (Ausgrenzung und Abwertung) entlang rassifizierter Gruppen von Menschen aus einer zugehörigkeitstheoretischen Perspektive. Dabei ist das Verständnis Stuart Halls leitend, welcher Rassismus in Diskursen identifiziert: Vorstellungen von Differenz und Abgrenzung wie auch von stereotypen Zuschreibungen werden weitergeschrieben (vgl. Hall 1982). Als Arbeitsdefinition der vorliegenden Analyse orientieren wir uns an der Definition, welche auch für den aktuellen Bericht zu strukturellem Rassismus in der Schweiz leitend ist:

«Struktureller Rassismus ist ein gesellschaftliches System von Diskursen, Handlungsmaximen und Normvorstellungen, die aus historisch gewachsenen Herrschaftsformen hervorgehen und tendenziell bestehende Ungleichheitsverhältnisse von rassifizierten Gruppen reproduzieren. Rassistische Diskriminierung setzt keine explizit rassistische Ideologie oder Absicht einer Person oder Institution voraus und fokussiert daher weniger auf eine vermeintliche Täterschaft als auf die Folgen für die direkt betroffenen Personen.» (Mugglin u. a. 2022, 7)

In der Einleitung der Publikation «Un/doing Race. Rassifizierung in der Schweiz» (dos Santos Pinto u. a. 2022) argumentieren die Herausgeberinnen und Herausgeber für eine verstärkte Auseinandersetzung mit «Race» als Analysekatgorie: Die Verwendung des englischen Begriffs macht dabei deutlich, dass es sich nicht um ein essenzielles Verständnis von «Rasse» handelt. Vielmehr wird mit «Race» auf die «Prozesse sozialer Zuschreibung und [...] die dynamische Herstellung von Machtverhältnissen» (2022, 14) hingewiesen. Solche Prozesse der «Rassialisierung» und die damit verbundenen Narrative sind es, welche in der vorliegenden Lehrmittelanalyse im Fokus stehen. Sie durchdringen strukturell Institutionen sowie das soziale Zusammenleben, sind in Wissensordnungen eingeschrieben und prägen damit das Denken und die Vorstellungen von «Wirklichkeit». Sie strukturieren gesellschaftliche Machtverhältnisse und haben damit Einfluss auf die Positioniertheit aller Menschen – sei es durch Diskriminierungserfahrungen oder durch daraus resultierende Privilegien. Die Auseinandersetzung mit strukturellem Rassismus kommt deshalb einem Lernprozess gleich. Menschen können sich dazu nicht *nicht* positionieren: sowohl Personen mit als auch ohne Rassismuserfahrungen, sowohl wir, die wir diesen Bericht verfasst haben, als auch Sie, die ihn lesen.

1.2 Fragestellungen und Fokusthemen

Aus dieser zugehörigkeitstheoretischen Perspektive stehen folglich in der Analyse der Lehrmittel Fragen zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen⁶ im Fokus: Wie wird «das Eigene» und «das Fremde» konstruiert (Repräsentationen des «Anderen», Othering-Prozesse)? Welche Subjekte kommen (nicht) vor und wie werden sie dargestellt (postkoloniale Perspektive)? Wie werden diese Darstellungen mit den Lernenden in Verbindung gebracht? Wie wird der «Migrationskomplex» thematisiert? Wie wird Citizenship konzipiert? Und wie werden die Schülerinnen und Schüler didaktisch als Citizens angesprochen?

5 Die Verwendung des Begriffs «Rassismus» im deutschsprachigen Raum war für lange Zeit stark von Rassentheorien (Kolonialismus und Sklaverei) sowie rechtsextremem Gewalt (Nationalsozialismus) geprägt (vgl. Mecheril und Melter 2011, 3), was bis heute nachwirkt (vgl. Messerschmidt 2009). Dieses Rassismusverständnis hat vielerlei Auswirkungen: Rassismus bedarf einer Beweisführung und ist erst dann als Bezeichnung zugelassen, wenn es der Rassismusstrafnorm entspricht (Art. 261^{bis} StGB). Rassismus ist erst dann gegeben, wenn es sich um ideologisch motivierte Gewalt/Diskriminierung handelt. Und aber auch: Individuen, Institutionen, Gesellschaften sowie Nationen können sich durch historische Argumentation als unbeteiligt und nicht betroffen definieren. In der Schweiz verdeutlicht sich dies insbesondere in der Amnesie historischer Aufarbeitungen zur kolonialen Vergangenheit (vgl. Purtschert, Lüthi und Falk 2012) wie auch zur Rolle der «Schweiz» im Zweiten Weltkrieg: Das Narrativ der Nichtbeteiligung am Kolonialismus sowie am Krieg ist eng verflochten mit dem nationalen Selbstverständnis eines neutralen Staats (vgl. Peter und Burgermeister 2012) und bestärkt die Vorstellung von gesellschaftlichen Verhältnissen, welche nicht von Rassismus geprägt sind (vgl. Schär 2018).

6 Unter dem Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit verstehen wir im Sinne Paul Mecherils eine Imagination, die ein diffuses natio-ethno-kulturelles «Wir» einem natio-ethno-kulturell verfassten «Nicht-Wir» entgegensetzt. Die spezifische Form der Anerkennung von Subjekten zieht dabei ihre Wirkmacht aus den verschwommenen, unklaren und wechselseitigen Verweisen auf «das Nationale», «die Ethnizität» und «das Kulturelle» (vgl. Mecheril 2003). So wird über die Festschreibung des «anderen» ein «Wir» generiert.

Im Analyseprozess wurden vier Fokusfelder herausgearbeitet. Entlang dieser Perspektiven wurden Diskurse und Zugehörigkeitsordnungen rekonstruiert und reflektiert. Die Struktur des Kapitels «Ergebnisse» widerspiegelt diese vier Perspektiven.

1. Im Kapitel 4.1 wird die Konzeption und Darstellungsweise von Rassismus als Thema untersucht: Wird Rassismus in den Lehrmitteln thematisiert? Welche Rassismusdefinition liegt dieser Auseinandersetzung zugrunde?
2. Die Auseinandersetzung mit Migration wird im Kapitel 4.2 besprochen: Was wird unter dem Stichwort Migration verhandelt? Welche gesellschaftlichen Fragen werden im Zusammenhang mit Migration aufgeworfen?
3. Im Kapitel 4.3 geht es um die Konzeptionen und Imaginationen von «Raum»: Welche (Denk-)Räume werden in den Lehrmitteln eröffnet? Welche Konzepte von Gesellschaft(en) werden dabei vermittelt? Wie werden globale Verhältnisse in und zwischen diesen Räumen dargestellt und reflektiert?
4. Der Frage der Repräsentation widmet sich Kapitel 4.4: Welche Konzepte von diverser Gesellschaft werden etabliert? Ist in den Lehrmitteln eine postmigrantische Gesellschaft repräsentiert?

Abschliessend werden die Ergebnisse im Fazit zusammengefasst, eingeordnet und daran anschliessend Forschungsdesiderate identifiziert. Daraus lassen sich Empfehlungen ableiten sowohl für die Lehrmittelentwicklung und den Umgang mit bestehenden Lehrmitteln als auch für eine rassismuskritische Bildung in der schulischen Praxis generell.

2. Zum Studienfeld Lehrmittelanalyse

2.1 Forschungsstand und Forschungsdesiderate

Die ‹schulbuchbezogene Forschung› – wie die interdisziplinäre Forschungsrichtung im deutschsprachigen Raum genannt wird – reicht bis in die Nachkriegszeit zurück (vgl. Fuchs, Niehaus und Stoletzki 2014, 21). In Deutschland besteht mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) gar ein Institut für das Forschungsfeld (vgl. Fuchs und Sammler 2015). Erste wegweisende Studien zur diskursiven Herstellung ‹des Fremden› in Lehrmitteln wurden zu Beginn der Nullerjahre publiziert (vgl. Höhne, Kunz und Radtke 1999; Höhne 2000; Höhne, Kunz und Radtke 2005). Trotzdem blieb der thematische Forschungsschwerpunkt im deutschsprachigen Raum bis vor zehn Jahren die Ausnahme. Nun aber zeichnet sich ein deutlicher Wandel ab: Migrationsdiskurse, postkoloniale Perspektiven und auch die Frage nach der Repräsentation einer diversen Gesellschaft wird in der Schulbuchforschung verstärkt ins Zentrum des Interesses gerückt.

Insbesondere zum Thema Migration wurden in den vergangenen Jahren vermehrt Studien publiziert, in welchen die diskursive Ausgestaltung des Themenkomplexes und damit verbundene Vorstellungen und Werteorientierungen analysiert werden. In einer umfangreichen Schulbuchstudie am GEI wurde die Repräsentation von ‹Migration und Integration› in ausgewählten Schulbüchern der Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Berlin und Brandenburg untersucht (Niehaus u. a. 2015). Basierend auf denselben Daten forschte Marcus Otto zu der Frage, inwiefern die Repräsentation von Migration in deutschen Schulbüchern sowie die diskursive Adressierung von Lernenden in Arbeitsaufträgen einen Beitrag zur schulischen und gesellschaftlichen Inklusion bzw. Exklusion leisten (Otto 2018a). Diesen Arbeiten gingen eine ganze Reihe von Studien und Monographien voraus, welche sich mit der Darstellung von Migration und insbesondere von Migrantinnen und Migranten in Schulbüchern und weiteren Lernmedien beschäftigt, und sie wird laufend mit weiteren Untersuchungen ergänzt (vgl. Osterloh 2008; Christophe und Kopisch 2009; Schissler 2009; Hintermann 2010; Lange und Rößler 2012; Markom und Weinhäupl 2014; Geuenich 2015; Wankhammer 2016; Maier 2018; Schütze und Matthes 2020). Dabei wird deutlich, dass zwar Migration in den Schulbüchern zunehmend diverser dargestellt wird, jedoch die Thematisierung von Ungleichheit und Rassismus weiterhin Leerstellen darstellen (vgl. Niehaus u. a. 2015). In den vergangenen Jahren wurden deshalb in Lehrmittelanalysen vermehrt die postkoloniale und rassismuskritische Perspektive in den Blick genommen (vgl. Markom und Weinhäupl 2007; Bernhard 2013; Grawan 2014; Gatzweiler 2015; Grieshaber 2016; Schumann 2016; Apraku 2017; Mätschke 2017; Bönkost 2020b; 2020a). Die Studien beleuchten unterschiedliche Fächer, Stufen und Fachinhalte und kommen trotzdem zu ähnlichen Ergebnissen: Auch in aktuellen Lehrmitteln werden Stereotype reproduziert (insbesondere zum Kontinent Afrika), Kolonialgeschichte wird aus eurozentristischer Perspektive verhandelt und es kommt in Lehrmitteldiskursen zu polarisierenden Gegenüberstellungen zwischen ‹wir› und ‹andere›. Einen explizit rassismuskritischen Ansatz aus postkolonialer Perspektive legen Elina Marmer und Papa Sow vor (vgl. Marmer u. a. 2011; Marmer 2013; Marmer und Sow 2015; Marmer 2017). Mit ihren differenzierten Untersuchungen zu Afrikabildern in Schulbüchern haben sie hilfreiche Analysekatoren geschaffen, um postkoloniale Wissensordnungen zu dekonstruieren und zu reflektieren. Durch die Auseinander-

setzung mit ‹Wir›-Konzeptionen rückten zudem in den vergangenen Jahren auch Fragen zur Repräsentation und dem Verständnis von einer ‹diversen Gesellschaft› ins Zentrum des Interesses (vgl. Niehaus 2018; Schaub 2018; Meinschmidt 2022). In der französischsprachigen Forschungsliteratur beziehen wir uns vornehmlich auf Arbeiten, die in französischen und Quebecer Kontexten durchgeführt worden sind. Dabei sind die Arbeiten von Pascal Clerc hervorzuheben, in welchen Geografielehrmittel darauf untersucht wurden, wie die Welt konzeptualisiert wird, insbesondere im Hinblick auf Fragen der Nord-Süd-Beziehungen und des Kolonialismus (vgl. Clerc 2002; 2021). Darüber hinaus verweist der Bericht von Annabelle Daenzer für das Schweizer Institut für Forschung und Dokumentation IRDP zum Thema ‹Représentation inclusive du genre et de l’interculturalité dans les moyens d’enseignement› auf Arbeiten, in welchen eine ethnozentrische und dichotome Sicht auf die sogenannten Länder des Südens in Lehrmitteln der Fächer Geografie und Geschichte festgestellt wird (vgl. Gourgues 2014; Memaï und Rouag 2017). Zudem beschäftigen sich mehrere Arbeiten mit der Frage, wie in Lehrmitteln Vielfalt, Ungleichheit und Migration behandelt werden (vgl. El-Hélou 2006; Wagner-Guillermou und Tisserant 2010; Djordjevic Léonard und Yasri-Labrique 2019). Schliesslich lassen sich auch in Arbeiten aus den Fachdidaktiken hilfreiche Analysekatogorien finden. So geht beispielsweise Lydie Laroque der Frage nach, wie ethische Themen wie Rassismus im Rahmen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Französischunterricht behandelt werden können (vgl. 2020).

In der Schweiz hat die schulbuchbezogene Forschung keine Tradition – sowohl für Analysen zur Deutschschweiz wie auch für die Romandie. So bezieht sich der bereits erwähnte Bericht von Daenzer primär auf Studien ausserhalb der Schweiz (vgl. 2022). Die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der ‹nationalen Identität›, der Darstellung von Migration und Fragen der Repräsentation können an zwei Händen abgezählt werden, wobei grossmehrheitlich zu deutschsprachigen Lehrmitteln geforscht wurde und dabei auch die Lehrmittelentwicklung verstärkt in den Blick genommen wurde (vgl. Binnenkade 2008). In den Nullerjahren publizierte Markus Furrer eine Monographie zur Frage, wie sich das ‹Nationale› in Lehrmitteln widerspiegelt (vgl. 2004) und Daniel V. Moser-Lehot einen Artikel zum Afrikabild in Schweizer Geschichtsschulbüchern (vgl. 2003). Ab den 2010er-Jahren folgten eine Publikation zur Darstellung von Migration in Geschichts- und Geografielehrmitteln (vgl. Wälti 2010) sowie eine Studie zum Umgang mit dem Thema ‹Schweiz zur Zeit des Zweiten Weltkriegs› im Unterricht, die aufzeigte, dass Antisemitismus im Lehrmittel nur zurückhaltend benannt wird (vgl. Schär und Sperisen 2010; 2011). Julia Thyroff und Markus Furrer publizierten zwei Aufsätze zu Geschichtsmythen in Schweizer Lehrmitteln (vgl. Furrer 2017; Thyroff 2017) und in *Didactica Historica* erschienen Aufsätze zu Kolonialismus und zur postkolonialen Schweiz (vgl. Marti 2016; Ritzer 2020). Nadine Ritzer verweist darin auf den Umstand, dass sich koloniale Bilder, welche im Zuge der nationalen Identitätskonstruktion im 18. und 19. Jahrhundert etabliert wurden, bis heute wirkmächtig für die Vorstellung von ‹wir› versus das ‹koloniale Andere› sind. Schulbücher würden diese Vorstellungen bis in die Gegenwart aufrechterhalten – ‹sogar dann, wenn sie Ausbeutungspraktiken wie Sklavenhandel oder Zwangsarbeit verurteilen› (Ritzer 2020, 8). Eine hohe mediale Aufmerksamkeit erlangte der Bericht von Mandy Abou Shoak und Rahel El-Maawi, welcher auf rassifizierende Darstellungen, die unkritische Vermittlung von kolonialen Gewalttaten und eine fehlende Diversität bei den Role Models in

aktuellen Deutsch- und Geschichtslehrmitteln hinwies (vgl. 2020). Ein Blick in die Qualifikationsarbeiten an pädagogischen Hochschulen der vergangenen Jahre zeigt zudem, dass der Forschungsgegenstand mittlerweile an den Hochschulen angekommen ist. Es wurden mehrere Arbeiten zur rassistuskritischen Analyse und Entwicklung von Lehrmaterialien (vgl. Rudin 2020; Bocic 2022) und zur Darstellung von Migration in aktuellen Geschichtslehrmitteln (Aydin 2021) als Bachelor- und Masterarbeiten eingereicht. Zudem analysiert Andreas Fannin im Rahmen seiner Dissertation an der Universität Zürich den Einfluss des gesellschaftlichen Wandels in Geschichtslehrmitteln der deutschsprachigen Schweiz seit den 1960er-Jahren (vgl. Fannin 2020).

Eine zentrale Gemeinsamkeit der Forschungsarbeiten zu Schweizer Lehrmitteln ist, dass der Schwerpunkt der Analysen bei Geschichtslehrmitteln mehrheitlich auf den Stufen Sek I und Sek II liegt. Zudem ist der Datenkorpus uneinheitlich, weil unterschiedliche Generationen von Lehrmitteln untersucht wurden. Für viele weitere Fachbereiche und für die Lehrmittel der Primarstufen bestehen bisher keine Analysen. Die grossen Forschungslücken und das wachsende Interesse am Forschungsgegenstand lassen vermuten, dass dieses Forschungsfeld in Zukunft auch in der Schweiz vermehrt bearbeitet wird.

2.2 Rolle und Definition von Lehrmitteln

Lehrmittel sind ein einzigartiges Buchgenre, in welchem sich mehrere Spezifika vereinen. Das Spezifische an Lehrmitteln liegt im Entstehungsprozess dieser Bücher, in der Nutzungsweise und ihrer schulischen Funktion sowie in deren gesellschaftspolitischen Rolle. Ganz grundsätzlich gilt das Wissen, welches in offiziellen Lehrmitteln niedergeschrieben und publiziert ist, sowohl für Lehrpersonen wie auch für Schülerinnen, Schüler und Eltern als verlässliches und legitimes Wissen.

Die **gesellschaftspolitische Funktion von Lehrmitteln** ist für die vorliegende Studie zentral und hat sowohl die Fragestellungen als auch die analytische Perspektive auf die Daten geprägt. Basis für die Lehrmittel sind die Lehrpläne. In Lehrmitteln spiegelt sich «das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft sowie der bildungs- und fachpolitische Zeitgeist wider» (Lippert und Mönter 2021, 59), oder wie es Irina Grünheid ausdrückt: «Durch die institutionalisierte Form – Schulbuch als staatlich zugelassenes Lehrmedium – spiegeln die Wissensordnungen des Schulbuches eine historisch spezifische Formation des hegemonialen gesellschaftlichen oder auch regionalen common sense wider» (2021, 143). Der Lehrmittelkorpus stellt damit einen legitimierte Wissenskanon dar, mit welchem jeweils eine ganze Generation von Kindern konfrontiert und beschäftigt ist. Lehrmittel geben ein Zeugnis darüber ab, welche gesellschaftlichen Wertvorstellungen, welcher aktuelle Umgang mit Wissen und welche gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in der jeweiligen Zeit als anerkannt und (u. a. staatlich) legitim gelten (vgl. Wiater 2003, 12; Knopke 2011, 39–40).

Lehrmittelentwicklung: Beraten von den jeweiligen Lehrmittelkommissionen oder anderen Bildungsgremien geben ein oder mehrere Kantone gemeinsam ein Lehrmittel in Auftrag.⁷ Dies betrifft besonders Lehrmittel für Fachbereiche und Themen, «für die auf dem Markt kein genügendes Angebot besteht» (LMVG 2016, 2), wie es beispielsweise für den Kanton Zürich im «Gesetz über den Lehrmittelverlag»

7 Der Anstoss zur Entwicklung von Lehrmitteln kann auch von Verlagen kommen, wenn diese auf eigenes Risiko ein neues Produkt initiieren, beispielsweise am Zyklusende eines Lehrmittels oder wenn durch curriculare oder andere Entwicklungen neue Marktlücken entstehen.

steht. Dabei sind im Entstehungsprozess verschiedene Akteursgruppen beteiligt, welche nach politischen, ökonomischen⁸ und gesellschaftlichen⁹ Gesichtspunkten abwägen müssen (vgl. Bascio und Hoffmann-Ocon 2010; Macgilchrist 2017). Dies betrifft den gesamten Erarbeitungsprozess, denn es handelt sich üblicherweise nicht um Einzelautorinnen und -autoren, sondern um Kollektive: Häufig sind dies Projektleitende, Textautorinnen und -autoren, Lehrpersonen, Illustratorinnen und Illustratoren sowie Mitarbeitende der Lehrmittelverlage. Die Bild- und Textinhalte werden von verhältnismässig vielen Personen verfasst, begutachtet, erprobt, redigiert und lektoriert. Lehrmittel sind somit das Resultat eines komplexen Prozesses von Kompromissen zwischen verschiedenen Anforderungen (didaktisch, fachlich, politisch, praxisorientiert etc.), verschiedenen Personen (Beteiligte der Lehrmittelproduktion) und verschiedenen Institutionen (Lehrmittelverlage, Schulen, Pädagogischen Hochschulen etc.). Kein Satz in einem Lehrmittel steht dort unbeachtet oder zufällig.

Lehrmittelnutzung und schulische Spezifika: Lehrmittel werden von Lehrpersonen sehr unterschiedlich genutzt (vgl. Gräsel 2010; Adamina 2014). Einigen dienen sie in ihrer Struktur und der didaktischen Aufbereitung zur Quartals- und Jahresplanung der Lerninhalte. Am anderen Ende des Nutzungsspektrums stellen Lehrmittel eine Material- und Ideenquelle dar für Bilder, Textausschnitte oder einzelne Arbeitsaufträge. Auch wenn Lehrmittel ihre Rolle als Leitmedium des Unterrichts aufgrund der sich verändernden pädagogischen und fachdidaktischen Prinzipien und der Digitalisierung des Unterrichts bis zu einem gewissen Grad eingebüsst haben, stellen Lehrmittel das verbindende Element zwischen dem intendierten Lehrplan auf der Policy-Ebene und dem implementierten Lehrplan in der schulischen Praxis dar (Wiater 2003, 13). Niehaus et al. sprechen in diesem Zusammenhang deshalb auch von Lehrmitteln als «heimliche Curricula» (2015, 10), mit welchen Lehrpersonen sich sicher sein können, dass ihr Unterricht den Anforderungen des Lehrplans entspricht. In Lehrmitteln steht Wissen in einer didaktisch reduzierten Form zu Verfügung. Diese Reduktion entsteht nicht einfach durch «Vereinfachung», sondern primär durch die «Auswahl» der Inhalte sowie der pädagogischen und didaktischen Konzeption. Sofern Lehrmittel Innovationsgehalt haben, stellen sie auch ein Medium für den Transfer von neuen Erkenntnissen der fachdidaktischen und lerntheoretischen Forschung in die Praxis dar.

Betont werden muss: Es lassen sich aus der vorliegenden Lehrmittelanalyse nicht direkt Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis ziehen. Hierzu bräuchte es aufwändige Unterrichtsforschung (vgl. Kapitel 6.1 Lehrmittelbezogene Unterrichtsforschung). Die Frage, ob die untersuchten Lehrmittel in der Praxis überhaupt genutzt werden, konnte aber durch eine der Lehrmittelanalyse zur Seite gestellten Nutzungsbefragung geklärt werden. Lehrpersonen wurden gefragt, ob und wie sie die analysierten Lehrmittel in ihrem Unterricht verwenden. Grundsätzlich hat sich dabei gezeigt, dass die untersuchten Lehrmittel auch mehrheitlich in der Praxis genutzt werden – mit den beschriebenen Unterschieden in der Form der Nutzung. Die Ergebnisse der Nutzungsumfrage sind in Kapitel 3.2 zusammengefasst und im Anhang ausführlich dargestellt.

8 Der Lehrmittelmarkt unterscheidet sich in der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz hinsichtlich der interkantonalen Regulierung. Während in der Romandie die «Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP)» den Lehrmittelbedarf abklärt und die Lehrmittelproduktion in Auftrag gibt, ist der Lehrmittelmarkt für die Deutschschweiz mit verschiedenen, u. a. kantonalen Lehrmittelverlagen diverser. Für beide Sprachregionen gilt grundsätzlich: Der Markt ist stark reguliert und die Zulassung für Lehrmittel liegt in kantonalen Kompetenz.

9 Unter «gesellschaftlichen Gesichtspunkten» verstehen wir diejenigen Beurteilungskriterien (Werte und Normen), mit welchen die beteiligten Akteursgruppen Inhalte als genügend relevant und genügend legitim einstufen, um in den Kanon des Lehrmittelwissens aufgenommen zu werden.

3. Forschungsdesign und Forschungsmethode

Ziel der Studie ist es, aus einer rassismuskritischen Perspektive einen Überblick über die aktuell genutzten Lehrmittel der Romandie sowie der Deutschschweiz zu gewinnen. Dies ist ein ambitioniertes Ziel: zwei Sprachregionen, elf Schuljahre, 25 Kantone, rund zehn Schulfächer und eine entsprechende Vielfalt an Lehrmitteln. Es mussten also Eingrenzungen gemacht werden, weshalb gemeinsam mit der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus in einem ersten Schritt die Fachbereiche und Stufen für die vorliegende Studie definiert worden sind. Um möglichst substantielle Aussagen über Wissensordnungen und Diskurse zu Teilhabe, zu Zugehörigkeitsfragen und zur Thematisierung von Rassismus in den Lehrmitteln machen zu können, wurden dabei Fachbereiche ausgewählt, in welchen davon ausgegangen werden kann, dass nicht nur latente Sinnstrukturen, sondern auch explizite Aussagen und inhaltliche Auseinandersetzungen mit diesem Themenfeld auffindbar sein könnten:

Deutschschweiz / Lehrplan 21		
Fachbereich I	Fachbereich zweiter Ordnung	Stufen
Deutsch		1./2./3. Zyklus
Natur, Mensch, Gesellschaft		1./2. Zyklus: Kindergarten bis 6. Klasse Primar
	Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	3. Zyklus: 1.–3. Klasse Sekundarstufe I
	Räume, Zeiten, Gesellschaften	3. Zyklus: 1.–3. Klasse Sekundarstufe I
	Ethik, Religionen, Gemeinschaft	3. Zyklus: 1.–3. Klasse Sekundarstufe I
Romandie / Plan d'études romand (PER)		
Fachbereich I	Fachbereich zweiter Ordnung	Stufen
Français		1 ^{er} /2 ^e /3 ^e Cycle
		degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
Sciences humaines et sociales	Géographie	1 ^{er} /2 ^e /3 ^e Cycle
		degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
	Histoire	1 ^{er} /2 ^e /3 ^e Cycle
		degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
	Citoyenneté	1 ^{er} /2 ^e /3 ^e Cycle
		degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)
	Éthique et cultures religieuses	1 ^{er} /2 ^e /3 ^e Cycle
		degré primaire/degré secondaire I (1P-11S)

3.1 Auswahl der Lehrmittel

Da keine umfassenden Daten zur aktuellen Nutzung von Lehrmitteln existieren, musste bei der Zusammenstellung des Samples mit Hilfskategorien gearbeitet werden. Die Lehrmittel wurden anhand zweier Orientierungsgrößen zusammengestellt. Dies waren zum einen die kantonalen Lehrmittellisten der ausgewählten Fachbereiche und zum anderen die Anzahl Schülerinnen und Schüler des Zyklus 1–3 in den verschiedenen Kantonen, nach den Angaben des Bundesamtes für Statistik. Ergänzend wurde der Beschluss gefasst, der inhaltlichen Analyse eine Nutzungsbefragung zur Seite zu stellen (siehe Kap. 3.2). Die Nutzungsbefragung hat das Auswahlverfahren bestätigt: Die in dieser Analyse berücksichtigten Lehrmittel werden von den Lehrpersonen für die aktuelle Unterrichtspraxis als repräsentative Auswahl bestätigt.

Zur Auswahl der Lehrmittel wurden die kantonalen Lehrmittellisten des Schuljahres 2021/2022 konsultiert. In diesen werden die von den Kantonen jeweils als obligatorisch oder empfohlen beurteilten Lehrmittel gelistet. Die aufgeführten Lehrmittel wurden über die Kantone hinweg verglichen. Bei Lehrmitteln, welche in mehreren Kantonen empfohlen oder obligatorisch gelistet waren, wurde die Schülerzahl dieser Kantone für die Auswahl der Lehrmittel berücksichtigt. Es ging darum, diejenigen Lehrmittel herauszufiltern, welche potenziell aufgrund der Listung und der Schülerstärke der jeweiligen Kantone die grösste Reichweite haben. Für die Deutschschweiz bedeutet dies, dass Lehrmittel ausgewählt wurden, welche in den Kantonen empfohlen bzw. obligatorisch sind und mit welchen potenziell die meisten Schülerinnen und Schüler im Unterricht arbeiten. Das Rankingverfahren der Lehrmittel in der Deutschschweiz führte in den meisten Fällen dazu, dass die Lehrmittel ausgewählt wurden, welche in mehreren der schülerstarken Kantone Bern, Zürich, Aargau, St. Gallen und Luzern sowie in weiteren Kantonen gelistet waren. Für die Romandie konnten bei diesem Schritt alle Listungen gleich berücksichtigt werden, da die Vielfalt der empfohlenen oder obligatorischen Lehrmittel kleiner ist. Zusammengefasst handelt es sich um folgende Lehrwerke (siehe Liste der Lehrmittel im Anhang):

1. *Natur, Mensch, Gesellschaft / Sciences humaines et sociales*

Durchblick; Diercke Geografie; Gesellschaften im Wandel; Spuren-Horizonte; Weltsicht; Zeitreise; Blickpunkt; Schritte ins Leben; Schauplatz Ethik; NaTech; Weitblick; Kinder begegnen Natur und Technik; Alltagsstark; Tiptopf; WAH Buch; WAHandeln.

Habiter 5^e; Histoire 5^e-11^e; Géographie 5^e-11^e; Mon canton, un espace...; Un monde en couleurs; Un monde en fête; Au fil du temps; Architecture et religion; Aux origines du monde; Les religions en Suisse; Planète religions, des clés pour comprendre le monde.

2. *Sprachunterricht Deutsch / Français*

Die Sprachstarken; Sprachwelt; Die Buchstabenreise; Sprachland; Sprachfenster; Leseschlau.

Que d'histoires!; L'île aux mots; L'atelier du langage; Français Livre unique; Mon manuel de français.

3.2 Befragung von Lehrpersonen zur Nutzung der Lehrmittel

Wissenschaftliche Daten zur Nutzungshäufigkeit von Lehrmitteln in der Schweiz existieren bis anhin nicht.¹⁰ Um abzuklären, ob und wie laut den Lehrpersonen die in der Studie untersuchten Lehrmittel auch wirklich im Unterricht eingesetzt werden, wurde deshalb parallel zur inhaltlichen Lehrmittelanalyse eine Online-Befragung in sechs Kantonen (AG, BE, SG, ZH, GE, VD) durchgeführt.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass der von uns untersuchte Datenkorpus weitgehend deckungsgleich mit denjenigen Lehrmitteln ist, die sowohl in der Deutsch- wie auch in der Westschweiz aktuell an den Schulen genutzt werden. In der Deutschschweiz gilt dies insbesondere für das Fach Deutsch und das Verbundfach Natur, Mensch, Gesellschaft in Zyklus 1 und 2 sowie für Räume, Zeiten, Gesellschaften in Zyklus 3. In den französischsprachigen Kantonen decken sich die Ergebnisse mit den analysierten Lehrmitteln besonders für die Fächer Français, Géographie und Histoire. Die von uns untersuchten Lehrmittel werden aktuell an den Schulen breit genutzt, was die Relevanz der Analyse unterstreicht. Das Fach Ethik, Religionen und Gemeinschaft wiederum wird in der Deutschschweiz vielfach ohne die kantonal empfohlenen Lehrmittel unterrichtet und für die Fachbereiche Wirtschaft, Arbeit, Haushalt; Éthique et cultures religieuses sowie Citoyenneté liegen zu wenig Daten vor, um gesicherte Aussagen machen zu können. Zu diesen Fachbereichen kann hier deshalb nicht abschliessend eingeschätzt werden, inwiefern die untersuchten Lehrmittel an Schulen auch wirklich Verwendung finden. Angaben zum methodischen Vorgehen und zu ausführlichen Ergebnissen der Nutzungsbefragung finden sich im Anhang des vorliegenden Berichts.

3.3 Methodischer Zugang und Vorgehen

Beim Begriff «Lehrmittel» beziehen wir uns auf die Definition der interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz). Dabei werden unter Lehrmittel «Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in analoger und digitaler Form, die Kompetenzen und Lerninhalte konkretisieren und für den Unterricht didaktisch aufbereiten [...]» verstanden.¹¹ Aufgrund des umfangreichen Datenkorpus wurde beim Sampling auf die digitalen Lehrwerkteile verzichtet.¹² Je jünger die Lehrmittel, umso bedeutungsvoller ist diese Leerstelle. Aktuell befinden wir uns mit den Lehrmitteln im Schwellenbereich zwischen analogen Produkten und einer Verschiebung in den digitalen Raum. Deshalb wäre es für eine umfassendere Untersuchung aktueller Lehrmittel dringend angezeigt, auch die digitalen Lehrwerkteile in die Analyse mit einzubeziehen. Zugleich haben die aktuell gedruckten und von Schulen eingekauften Lehrmittel eine gewisse Beständigkeit und werden zumindest übergangsweise noch einige Jahre verwendet. Auch weiterhin werden Lehrmittel in Buchform produziert (häufig kombiniert mit digitalen Anteilen) und es ist davon auszugehen, dass sie auch in Zukunft im Unterricht eine wichtige Rolle spielen werden.

3.3.1 Theoretische Grundlage – Zugang der Kritischen Diskursanalyse

In der vorliegenden Studie wurden mit Hilfe eines rekonstruktiven Verfahrens Diskurse und Subjektpositionen in Lehrmitteln untersucht. Methodisch orientiert sich die Untersuchung an der Kritischen Diskursanalyse (vgl. Jäger 2021). Inspiriert von den Schriften Michel Foucaults (vgl. 1976) interessiert sich die Kritische Diskursanalyse dafür, wie Wissensbestände und soziale Praxis von Machtverhältnissen geprägt sind und diese wiederum prägen.¹³ Die (kritische) Diskursanalyse orientiert

10 Vereinzelt Studien untersuchten die Lehrmittelnutzung unter spezifischen Fragestellungen und für eine überschaubare Auswahl von Lehrmitteln (vgl. beispielsweise Schär und Sperisen 2011; Adamina 2014).

11 Online unter: (Adamina 2014) [09.03.2023].

12 Digitale Lehrmittelanteile wurden jedoch für die vorliegende Studie beigezogen, wenn eine analoge Lehrmittelsequenz ausführlich untersucht und deshalb mit Aufträgen und Kommentaren aus dem digitalen Lehrwerksteil kontextualisiert werden musste.

sich an der Theorie, dass das «menschliche Erkenntnisvermögen, die Kommunikation zwischen Menschen sowie die gesellschaftliche Wirklichkeit [...] an sozial vorgeprägte, bestimmten Regeln folgende und veränderbare Sinnordnungen und Symbolsysteme gebunden [sind]» (Hildebrandt u. a. 2015, 259). Diskurse sind also umfassende, gesellschaftlich machtvolle und zugleich veränderbare Sinnordnungen und Symbolsysteme, die sich in Aussagen, Begriffen und Bildern zeigen (vgl. Niehr und Böke 2000). Die vorliegende Analyse nimmt diskursive Phänomene in den Blick, deren Bedeutung über den einzelnen Satz hinausgehen: Mittels vieler kleiner Teile (Buchsequenzen, Bezeichnungen, Titel, Illustrationen etc.), die zueinander in Relation gebracht werden, können über Lehrmittel hinweg Diskurse rekonstruiert werden (vgl. Titscher u. a. 1998), beispielsweise gesellschaftliche Legitimationsstrategien oder kollektive Deutungsrahmen für bestimmte Phänomene (vgl. van Dijk 2001; Wodak und Reisigl 2001).

Diese Arbeit am Material erfolgt im Zweischritt der Dekonstruktion – im vorliegenden Fall mit Hilfe eines codierenden Verfahrens – und einer Rekonstruktion der zugrunde liegenden Regeln und Zusammenhänge anhand des Vergleichs von Codings, der Restrukturierung des Codierschemas sowie dem Erstellen und Vergleichen von Memos. Insgesamt handelt es sich um einen spiralförmigen Analyseprozess (vgl. Diaz-Bone 2006, 79), bei welchem im zyklisch angelegten Auswertungsverfahren Zwischenergebnisse der Dekonstruktion und Rekonstruktion immer wieder mit weiteren Textstellen und Darstellungen abgeglichen und kontrastiert werden (vgl. Truschkat 2013, 80–81).

3.3.2 Analytisches Vorgehen

In einem ersten Schritt wurden die thematisch relevanten Sequenzen in den Lehrmitteln anhand der Inhaltsverzeichnisse, teilweise einer Durchsicht¹³ und mit Hilfe von Begriffssuchen identifiziert. Hierzu wurden die Lehrmittel ins Analyseprogramm MAXQDA eingepflegt und die Sequenzen mit inhaltlichen Codes (Generalcodes) versehen. Thomas Höhne, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke benennen diesen ersten Schritt der Analyse als die Identifizierung von «selbstdeklarierte[n] Inhalte[n]» und Vereindeutigungsstrategien (dominante Selbstzuschreibung)» (2005, 61).

Anschliessend wurden die ausgewählten Sequenzen einer Feinanalyse unterzogen. Hierzu wurden Subjektpositionen und inhaltliche Setzungen in den Lehrmitteln untersucht. Der Fokus lag auf der Frage, wie ein empirischer Sachverhalt in den Lehrmitteln gedeutet wird (Deutungsmuster), welche Legitimationsstrategien dominant sind und welche Narrative die Darstellung von solch komplexen Phänomenen wie «Migration», «Rassismus», das «Wir» (Subjektposition) oder auch unterschiedliche Räume strukturieren. Höhne, Kunz und Radtke fokussieren hierzu einerseits auf die «wesentliche Grunddifferenz» (2005, 61), welche das Phänomen strukturiert. Der Diskurs zu Migration ist beispielsweise wesentlich von der binären Grunddifferenz zwischen «inländisch» und «ausländisch» geprägt. Andererseits interessierten sich Höhne, Kunz und Radtke für «die räumlich-zeitliche und kausale Verknüpfung der Elemente und Aussagen» (Höhne u. a. 2005, 61). Aus dieser Betrachtungsrichtung können Strukturen, welche ein Muster der verschiedenen Verknüpfungen von Wissensbeständen rund um das Thema Migration ergeben, analysiert werden. Zur Untersuchung von Repräsentationen wurden während der Feinanalyse zudem die Personendarstellungen in Bildern und Illustrationen sowie

13 Machtbeziehungen führen laut Foucault systematisch zu Wissensbeständen und Handlungsformen, die wiederum Machtwirkungen entfalten (Foucault 1976).

14 Dadurch konnten auch Sequenzen in den Lehrmitteln ausfindig gemacht werden, in welchen eine thematisch explizite Auseinandersetzung stattfindet, ohne dass dies im Verzeichnis deklariert wird. Dies betrifft insbesondere Buchsequenzen in Sprachlehrmitteln.

die Kindernamen (u. a. durch Berücksichtigung des Text-Bild-Verhältnisses) codiert und verglichen. Der gesamte Prozess wurde mit dem Programm MAXQDA durchgeführt, sodass zur Dokumentation des Analyseprozesses auch das Codesystem und Memos exportiert und Diskurselemente mit Hilfe der Codings miteinander verglichen oder in Beziehung gesetzt werden konnten. Die Analyseschritte folgen einem zirkulären Prozess, sowohl beim Einbezug der einzelnen Lehrmittel in die Untersuchung wie auch bei der Verdichtung, Modifizierung und Reformulierung von (Zwischen-)Ergebnissen der Analyse.

Als vierten und letzten Eckpfeiler zur Analyse von thematisch gebundenen Diskursen erwähnen Höhne, Kunz und Radtke die «Art und Auftauchenshäufigkeit rekursiver Elemente» (2005, 61). Damit verweisen sie auf die Wiederholung von Inhalten, Grunddifferenzen und Verknüpfungen, welche den Diskurs modellieren – der hegemoniale und damit wirkmächtige Charakter des Diskurses liegt in der vielschichtigen Wiederholung von Deutungsmustern und Narrativen, welche sich häufig nicht auf den ersten Blick erkennen lassen. In der vorliegenden Studie waren «Auftauchenshäufigkeiten» insofern relevant, als dass sie eine Einschätzung zur Relevanz von spezifischen Diskurselementen in Lehrmitteln zulassen und gleichzeitig als Orientierungspunkt für die empirische Sättigung (vgl. Strauss und Corbin 1996, 148–165) des Datenmaterials dienten. Die Bestimmung der Sättigung resultierte in der abschliessenden Verschriftlichung des vorliegenden Berichts.

4. Ergebnisse

In den nachfolgenden vier Unterkapiteln sind die Ergebnisse der Studie zusammengefasst. Die Struktur orientiert sich an den vier Fokusfeldern, welche sich im ersten analytischen Schritt der offenen Codierung des gesamten Datenkorpus (Identifikation thematisch relevanter Sequenzen) ergeben haben. Die vier Fokusfelder sind jeweils zu Beginn des Kapitels thematisch kontextualisiert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse anhand exemplarischer Sequenzen beschrieben, eingeordnet und gegebenenfalls mit weiterführenden fachlichen und didaktischen Überlegungen ergänzt.

4.1 Rassismus als Thema

Wenn Lehrmittel unter dem Aspekt «Rassismus» untersucht werden, gilt es festzuhalten, dass die Lehrmittelentwicklung stets auf der Grundlage der entsprechenden Lehrpläne erfolgt. Die Lehrpläne geben sowohl Inhalte als auch Kompetenzen vor, welche mit den Lehrmitteln abgedeckt und gefördert werden sollen. Ein Blick in die Schweizer Lehrpläne zeigt, dass der Begriff «Rassismus» – sowie auch Variationen dessen – nicht in die Lehrpläne eingeschrieben ist (vgl. Scherrer und Ziegler 2016). Im deutschsprachigen Lehrplan 21 (LP 21) taucht der Begriff nicht ein einziges Mal auf. Im französischsprachigen Plan d'études romand (PER) wird der Begriff einmal erwähnt, in der Beschreibung des Kompetenzbereichs 35 in Sciences humaines et sociales (SHS) im Zyklus 3.¹⁵

Auch ohne explizite Nennung des Begriffs «Rassismus» ist in den Bildungszielen der Lehrpläne aber durchaus ein Anspruch zur Auseinandersetzung und zum Aufbau entsprechender Kompetenzen im Umgang mit Rassismus verankert. In den Bildungszielen, den Grundlagen des LP 21, wird betont, dass sich der Lehrplan an den «Grundrechten» orientiert, «Chancengleichheit» sowie «die Gleichstellung der Geschlechter» fördert und sich «gegen alle Formen der Diskriminierung» wendet (D-EDK 2016). «Sie [die Schule] trägt in einer pluralistischen Gesellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei» (ebd.). Die vorliegende Befragung zur Nutzung von Lehrmitteln hat gezeigt, dass auch die Mehrheit der Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit Rassismus als Bildungsauftrag verstehen. Während diese Ansicht über 90 Prozent der befragten Lehrpersonen an Deutschschweizer Schulen vertreten, wurde die Einschätzung zum Bildungsauftrag in der Romandie immerhin von 40 Prozent der Befragten komplett und 32 Prozent tendenziell geteilt.¹⁶

Derselbe Anspruch widerspiegelt sich auch in den analysierten Materialien. Es finden sich über den gesamten Datenkorpus hinweg Sequenzen und teilweise auch Kapitel, in welchen Rassismus verhandelt oder gar explizit zum Thema gemacht wird. Die Auswahl von Sequenzen zur vertieften Analyse erfolgte anhand der folgenden Kriterien: Die Sequenz oder das Kapitel setzt sich explizit mit Rassismus auseinander; die Sequenz oder das Kapitel setzt sich mit rassistischen Machtverhältnissen oder Artikulationen wie Diskriminierungen auseinander, ohne dabei den Begriff Rassismus zu verwenden; die Sequenz oder das Kapitel setzt sich mit einem gesellschaftlichen/historischen Ereignis auseinander, welches fundamental mit Rassismus verschränkt ist. Es werden damit auch Buchkapitel und Sequenzen in der Analyse berücksichtigt, in welchen trotz fehlenden Einbezugs des Begriffs und Konzepts «Rassismus» Themen wie «Ungleichbehandlung und Diskriminierung», «Kolonialismus und Sklaverei» oder «Minderheiten und natio-ethno-kulturelle Vielfalt»¹⁷ behandelt werden.

¹⁵ Dieser Kompetenzbereich ist Teil des Lehrplans für Éthique et Cultures Religieuses, ein Unterrichtsfach, das in den kantonalen Bestimmungen aufgeführt ist und von den Lehrkräften als fakultativ betrachtet wird, zumindest in der Primarstufe, sodass es derzeit kaum unterrichtet wird (vgl. Bleisch, Desponds, und Girardet 2021; Girardet, Ansen Zeder, und Bleisch 2022). Hier taucht das Thema Rassismus in einem Kompetenzbeschreibung auf, der mit dem Ethikunterricht verbunden ist: «réflexion sur des situations éthiques liées au vécu des adolescents», was darauf abzielt, «dégager et comprendre les causes et les conséquences de la violence, du racisme et de l'injustice».

¹⁶ Die Lehrpersonen wurden gebeten, folgende Aussage auf einer Skala von 1 bis 5 (Skala: überhaupt nicht, eher nicht, teils/teils, eher schon, voll und ganz) zu beurteilen: «Sich mit Rassismus auseinanderzusetzen, verstehe ich als offiziellen Bildungsauftrag»/ «Je considère qu'aborder le racisme est un devoir éducatif officiel.»

4.1.1 Exemplarische Lehrmittelsequenzen

Insbesondere in Deutschschweizer Lehrmitteln für die Fachbereiche Räume, Zeiten, Gesellschaften und Ethik, Religion, Gemeinschaft (3. Zyklus) finden sich Stellen, in welchen Rassismus explizit behandelt wird. In Lehrmitteln der anderen Unterrichtsfächer wird in einzelnen Sequenzen auf rassistische Ereignisse oder Phänomene Bezug genommen, die jeweils unter dem Thema der Diskriminierung und Ausgrenzung verhandelt werden. Eine explizite Einordnung oder Bezugnahme auf Rassismus zum analytischen Verständnis findet in diesen Sequenzen selten statt. Im Folgenden sollen einige Textstellen vorgestellt und diskutiert werden, welche für die jeweilige Herangehensweise exemplarischen Charakter haben.

Bei den beiden Lehrmitteln *Zeitreise* (2018) und *Gesellschaften im Wandel* (2017) handelt es sich um zwei aktuelle Lehrmittel für den Geschichtsunterricht im dritten Zyklus. In verschiedener Hinsicht spiegelt sich ihr jüngeres Erscheinungsdatum in den Inhalten und Zugängen Historischen Lernens wider. Und in beiden Lehrmitteln wird Rassismus verhandelt – es bestehen Kapitel, welche sich explizit mit Rassismus beschäftigen. Im Kapitel «Sendungsbewusstsein und Rassismus» (*Zeitreise* 2, 46–47) wird die Verschränkung von Kolonialismus und Rassismus thematisiert. Bebildert ist die Doppelseite mit einer Postkarte aus dem Jahre 1913, welche eine Folterszene zeigt, die mit «Züchtigung eines Eingeborenen» überschrieben ist. Auf der zweiten Seite sind drei alte, weisse Männer in Anzügen und mit Zigarren abgebildet, welche die «Motive für den Kolonialerwerb» (Untertitel) evolutionistisch-rassistisch legitimieren. Beispielsweise mit der Sprechblase «Die ungebildeten Schwarzen können doch froh sein, wenn wir ihnen unsere Zivilisation bringen». Diese Männer werden im Autorentext als Rassisten bezeichnet. Mit der Verschränkung von Sklaverei und Rassismus wird schliesslich verdeutlicht, dass die Rassenlehre eine Lehre zur Legitimation von gewaltvoller christlicher Mission, Zivilisierung, Demokratisierung und allgemein der kolonialen Ausbeutung darstellt. Auch im Lehrmittel *Gesellschaften im Wandel* wird Rassismus in einem Kapitel explizit thematisiert: «9.4 Rassismus in Wissenschaft und Alltag» (*GiW* 2, 16–17). In drei Abbildungen werden rassistische Stereotype wie Kannibalismus, die Exotisierung in Völkerschauen sowie die Rassenlehre in einem Bild-Sammelbuch aufgegriffen. Der dazugehörige Autorentext leitet die sozialdarwinistische Adaption der Evolutionstheorie in die Rassenlehre her. Schliesslich wird die biologische Widerlegung der Rassenlehre und der trotzdem überdauernde Rassismus betont. Der Fokus liegt auf der «gefährlichen Mischung» (*GiW* 2, 17) von Rassismus und Nationalismus. Mit dieser letzten Verschränkung wird auch deutlich, in welchem Kontext Rassismus hier verhandelt wird: Die Doppelseite ist in die *Erkundungswege*¹⁸ zu den Themenschwerpunkten «Nationalismus und Imperialismus» eingebunden.

In den französischsprachigen Lehrmitteln konnten keine äquivalenten Kapitel gefunden werden, welche sich explizit mit Rassismus auseinandersetzen. Allerdings finden sich inhaltlich vergleichbare Kapitel, welche aus historischer Perspektive die Rassenlehre thematisieren. Ein Beispiel: Das Kapitel «La représentation de l'Autre» im Lehrmittel *Histoire 10^e* (156–159) für den Zyklus 3. Hier wird aus einer wissenschaftshistorischen Perspektive die Konzeption der («pseudo-scientifique») Rassenlehre erläutert. Die Festigung dieser Konzeption wird mit den Entdeckungsreisen zahlreicher europäischer Reisender, Geografen, Naturforschenden und Anthropologen in Verbindung gebracht, welche davon träumen, «de percer les

17 Mit dem Begriff werden zwei zugehörigkeitstheoretisch relevante Konzepte kombiniert: Zum einen handelt es sich um die Verschränkung nationaler, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit nach Paul Mecheril (Mecheril 2003). Damit wird verdeutlicht, wie verworren über Zuschreibungen «Migrationsandere» (Dirim und Mecheril 2010) in Abgrenzung zu einem imaginierten «Wir» konstruiert werden. Zum anderen wird hier der Begriff «Vielfalt» im wörtlichen Sinn verwendet: Durch natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen lassen sich Menschen in unterschiedlichste Gruppen einteilen, wodurch eine kognitive Vielfalt erzeugt wird, welche auf genannter machtvoller Unterscheidungspraxis beruht. Es handelt sich also um eine doppelte Form der Konstruktion von Andersheit und Vielfalt.

18 *Erkundungswege* sind das didaktische Herzstück des Lehrmittels: Hier wird den Lehrpersonen in umfassenderen Lerneinheiten vorgeschlagen, wie sie die verschiedenen Kapitel verschränken und damit thematisch zusammenbinden können.



Abb. 1 Rassismus wird primär im Kontext von Imperialismus, Kolonialismus und dem Nationalsozialismus der 1930-er und 1940-er Jahre thematisiert (zusammengestellt aus: Durchblick 2, 14–15; Durchblick 2, 90–91; GiW_Themenbuch 2, 16–17; Histoire 10^e, 148; Zeitreise 2, 46–47).

énigmes des régions encore inexplorees» (Histoire 10^e, 156–159). Verschiedene Zitate vermitteln, dass es sich auch in der damaligen Zeit um ein umstrittenes Konzept handelte, an welchem die fehlenden wissenschaftlichen Grundlagen bemängelt wurden. Auch wird im Autorentext eine normative Wertung abgegeben, indem die Rassenlehre als «chose choquante aujourd'hui» bezeichnet wird. Die darauffolgenden beiden Seiten widmen sich sowohl der europäischen Perspektive auf afrikanische Gesellschaften (Exotisierung) als auch der afrikanischen Perspektive auf europäische Kolonialmächte (Unterdrückung). Bemerkenswert an dieser Buchsequenz ist, dass sie sich inhaltlich explizit mit Rassismus beschäftigt, der Begriff «Rassismus» allerdings nicht genannt wird.

In zwei weiteren Lehrmitteln wurden Sequenzen identifiziert, welche sich explizit mit Rassismus beschäftigen und deren Schwerpunkt nicht auf der historischen Betrachtungsweise liegt. In beiden Fällen wird Rassismus auch begrifflich benannt und eine Auseinandersetzung damit angestossen.

Zum einen handelt es sich um die Doppelseite im Französischlehrmittel *Français 11^e: Livre Unique* (248–249) mit dem Titel «La dépêche d'agence». Hier wird auf einer Doppelseite die Textsorte der Agenturmeldungen aufgegriffen. Eine Agenturmeldung zur Forderung der Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA) dient dabei als Quelle und inhaltlicher Aufhänger. Die LICRA fordert darin, dass an Fussballspielen im Falle eines rassistischen Vorfalles ein unmittelbarer Spielunterbruch vollzogen werden soll. Die Arbeit mit dieser Agenturmeldung regt gleichzeitig auch eine Auseinandersetzung mit der Organisation LICRA und mit Fragen bezüglich rassistischer Diskriminierung im Fussballstadion an.

Im Lehrmittel *Schritte ins Leben* für den Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft wird im Kapitel «Vorurteile abbauen» unter dem Titel «Rassismus grenzt aus» (Schritte ins Leben, 165–168) Rassismus explizit behandelt. Der Sequenz vo-

rangestellt ist eine Definition, welche den Bogen von der historischen Rassenlehre bis ins «20. Jahrhundert» schlägt. Damals diene die Rassenlehre als «ideologische Grundlage [...] für den Holocaust und die Apartheid» (165). Daran anschliessend wird anhand des Kurzfilms «Schwarzfahrer» von Pepe Danquart aus dem Jahr 1993 dazu angeregt, über Rassismus im Alltag nachzudenken. Ein zentraler Fokus des gesamten Unterkapitels liegt dabei auf der Antirassismus-Strafnorm (166–168).

Dass in den beiden letztgenannten Beispielen Rassismus explizit benannt wird, ist mit Blick auf den gesamten Datenkorpus bemerkenswert und bildet die Ausnahme. Rassismus, als Begriff und als analytisches Konzept zur Reflexion von Ungleichheit und Ungleichbehandlung in der Gesellschaft, wird in den Lehrmitteln selten genutzt. Alltagsrassismus bzw. rassistische Diskriminierung als Phänomen sowie damit verbunden antirassistische Anliegen werden jedoch durchaus beschrieben. Sie tauchen an verschiedenen Stellen und auch in unterschiedlichen Fächern und Schulstufen auf. Begrifflich wird dabei in aller Regel von «Diskriminierung» und «Ungleichbehandlung» gesprochen. So beispielsweise im Beitrag zum Protagonisten «Mirko» im Lehrmittel *WAH* (Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt), dessen Arbeitslosigkeit und Stellensuche beschrieben wird:

«Mirko sucht jeden Morgen nach passenden Stellen im Internet, schickt dann seine Bewerbungen ab – und erhält Absage um Absage. Bisweilen auch wegen seines ausländischen Namens. Dieser sei ihm jüngst zum Verhängnis geworden, ärgert sich Mirko: «Der Chef einer Firma wollte mich eigentlich einstellen, zog seine Zusage dann aber zurück, weil sein Team keinen Ausländer im Betrieb haben wolle.» (WAH, 20)

Diese Schilderung ist von einem kurzen Text über Erwerbslosigkeit und Sozialhilfe flankiert. Hintergründe oder Zusatzinformationen zur beschriebenen Diskriminierung bei der Stellensuche werden nicht genannt. Dabei liegt in der didaktischen Weiterentwicklung solcher Textstellen viel Potenzial. Es bieten sich direkte Anschlüsse zur Auseinandersetzung mit Rassismus und damit indirekt auch allfälligen Rassismuserfahrungen (der Schülerinnen und Schüler) an. Zusätzliche Kontextinformationen zum Verständnis der Geschichte von Mirko wären dazu hilfreich. Die systematische Benachteiligung bei der Stellensuche – auch bei der Lehrstellensuche – von Personen aufgrund äusserer Merkmale oder auch von Namen ist seit vielen Jahren durch innovative Forschungsprojekte nachgewiesen (vgl. Imdorf 2017). Diese Perspektive auf den «Fall Mirko» könnte die Möglichkeit einer rassismuskritischen Reflexion um Diskriminierungen im Arbeitsmarkt und damit exemplarisch einem Verständnis für die strukturelle Dimension von Rassismus eröffnen.

Auch in Lehrmitteln des 1. Zyklus werden Ausgrenzungserfahrungen thematisiert, beispielsweise im Sprachunterricht. In der Geschichte von Jasna, die bis vor einem Jahr in Serbien gelebt hatte, beschreibt sie ihre anfänglichen sprachlichen Verständnisprobleme:

«Der Anfang war schwer. Ich konnte ja nur Serbisch. Einmal traf ich die Nachbarin. Sie sprach mit mir, doch ich habe kein Wort verstanden. Ich habe nur gemerkt, dass sie sehr freundlich war. Oder grosse Jungs haben mir auf der

Strasse etwas zugerufen. Das klang unfreundlich. Noch heute mache ich einen Bogen um sie, wenn ich sie sehe.» (Die Sprachstarken 2, 20)

Mit dieser Geschichte wird angeregt, dass sich die Schülerinnen und Schüler über ihre Erfahrungen mit Sprache (und Fremdsprache) sowie über Hürden der Kommunikation austauschen. Daran können alle mit Erfahrungen aus der jeweils eigenen Lebenswelt anschliessen. Mit dem Beispiel von Jasna wird auch ein Raum zur Reflexion von Rassismuserfahrungen eröffnet. Das ist insbesondere für den fachlichen Zugang des Sprachunterrichts begrüssenswert. Es stellt sich deshalb die Frage, inwiefern Lehrpersonen beim Umgang mit möglichen Erzählungen der Schülerinnen und Schüler zu Rassismuserfahrungen Unterstützungsangebote brauchen. Es sind solche Situationen, für welche den Lehrpersonen nach eigenen Aussagen oft die Strategien und Konzepte fehlen, um rassismuskritische Reflexionen zu moderieren (vgl. Affolter, Sperisen et al. 2021).

4.1.2 Rassismusverständnis in Lehrmitteln

Lehrmittelsequenzen, die Rassismus explizit thematisieren, beziehen sich auf einen interpersonalen und an der historischen Rasselehre orientierten Rassismusbegriff. Auf Rassismus als gesellschaftliches Verhältnis (vgl. Rommelspacher 2011; Attia 2018) wird in den Definitionen nicht Bezug genommen. In deutschsprachigen Lehrmitteln lässt sich dieser Sachverhalt an den Begriffsdefinitionen in den Glossaren nachzeichnen. In *Zeitreise 2* beispielsweise lautet die Definition:

«Anschauung, wonach Menschen aufgrund angeborener (äusserlicher) Eigenschaften in Rassen von unterschiedlichem Wert eingeordnet werden. Rassisten bewerten einen Menschen danach, ob er einer wertvollen oder minderwertigen Rasse angehört. Wissenschaftlich ist diese Lehre nicht haltbar.»
(*Zeitreise 2*, 156)

Wenn Rassismus im Lehrmittel ins Zentrum der Auseinandersetzung rückt, handelt es sich um Rassentheorien und deren Entwicklung im Zuge des Kolonialismus und der Sklaverei. Im Lehrmittel *Gesellschaften im Wandel* wiederum wird der Begriff Rassismus häufiger verwendet und auch die Bezüge zu historischen Ereignissen sind vielfältiger. Doch auch dieses Lehrmittel bezieht sich im Glossar auf eine Definition, welche ausschliesslich ideologischen Rassismus in den Blick nimmt:

«Der Rassismus ist eine auf das 19. Jahrhundert zurückgehende Denkweise, bei der Gesetze aus der Biologie direkt auf menschliche Gesellschaften übertragen werden. Rassistinnen und Rassisten gehen davon aus, dass es unter den Menschen verschiedene Rassen gibt und dass die Rasse entscheidend ist für die Eigenschaften und Fähigkeiten der einzelnen Menschen. Wer rassistisch argumentiert, vertritt die Auffassung, dass Menschen aus anderen Kulturen weniger wert sind als sie oder er selbst.» (GiW 2, 17)

Der Eintrag hält fest, dass Rassismus eine Haltung sei. Interessant ist die Formel «Menschen aus anderen Kulturen» zum Schluss der Definition. Damit verweisen die Buchautorinnen und -autoren auf die enge Verschränkung von Kulturalisierung und Rassifizierung.¹⁹ Einerseits verweist diese Definition im Lehrmittel auf einen Rassismus, welcher auch ohne Rassenideologie auskommt. Andererseits bleibt

die Definition einer interpersonellen und intentionalen Ebene («Rassistinnen und Rassisten gehen davon aus [...]») verhaftet und berücksichtigt die strukturelle Wirkmacht von Rassismus nicht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Rassismus in den Lehrmitteln insgesamt fragmentarisch und nicht als lehrmittelübergreifendes Konzept behandelt wird. Mit wenigen Ausnahmen wird Rassismus weder namentlich genannt, noch ist er ein didaktisch aufbereiteter Gegenstand zur inhaltlichen Auseinandersetzung. Rassismus als gesellschaftliches Phänomen, welches historische Kontinuitäten aufweist und bis heute wirkmächtig ist, wird in den Lehrmitteln nicht etabliert. Die expliziten Sequenzen arbeiten mit einem Rassismusbegriff, der sich für intendierte Diskriminierungsformen interessiert und auf die interpersonale Ebene fokussiert.

4.2 Migration als Thema

Wenn hier von «Migration» die Rede ist, dann müssen zwei Ebenen unterschieden werden: Zum einen handelt es sich um die gesellschaftliche Tatsache der Migration. Menschen bewegen sich über den Globus, verschieben temporär und dauerhaft ihren Lebensmittelpunkt an einen anderen geografischen Ort. Diese menschliche Mobilität ist eine anthropologische Konstante, der Mensch hat sich stets bewegt (vgl. Oltmer 2017; Graeber und Wengrow 2022). Zum anderen geht es um die gesellschaftliche Rezeption dieser Migrationsbewegungen: «Migration» ist ein dominantes Thema, wenn es darum geht, Gesellschaften zu charakterisieren oder globale Zusammenhänge zu beschreiben. Um das gesellschaftliche Phänomen findet eine kontroverse Debatte statt, welche politisch stark umkämpft ist und sowohl Gesetzgebungen, (partei-)politische Programme als auch mediale Debatten prägt (vgl. Skenderovic und D'Amato 2008). Der gesellschaftliche Umgang mit Migration ist mit strukturellem Rassismus verschränkt: Der sogenannte Migrationshintergrund stellt eine bedeutsame Differenzkategorie dar, entlang welcher sich Ungleichheit reproduziert (vgl. Espahangizi u. a. 2016).

Wissensordnungen zur gesellschaftlichen Tatsache Migration werden konstruiert, reproduziert, gefestigt oder auch herausgefordert. An diesem Prozess sind viele Akteurinnen und Akteure beteiligt: Nebst der Medienberichterstattung oder der Politik ist dies genauso auch die Migrationsforschung. Durch den Forschungsschwerpunkt trägt sie zur «Exotisierung» von Migration bei: Migrationsbewegungen erscheinen als Abweichung der Norm, die Sesshaftigkeit und die nationale Verortung von Menschen wird naturalisiert.²⁰ Manuela Bojadžijev und Regina Römhild beschreiben treffend, wie die «Exklusivität solcher Erzählungen [...] Migration zu einem abgesonderten Forschungsfeld der fremden Minderheiten am Rand der Gesellschaft [macht] und [damit] ihren Gegenpart – die (weiße) sesshafte Nation als Zentrum – gleich mit» (2014, 10) konstruiert. Obwohl in der Migrationsforschung seit Beginn des «transnational turn» in den 1990-er Jahren (vgl. Schiller, Basch und Blanc-Szanton 1992) eine «reflexive Wende» stattfindet (vgl. Nieswand und Drotbohm 2014b), in welcher die gesellschaftliche Relevanz des Umgangs mit Migration in den Fokus gerückt wird, ist dies in der öffentlichen Debatte kaum präsent. Wenn in den Lehrmitteln also «Migration» als Thema aufgenommen wird, dann gibt es vielfältige Möglichkeiten, die Thematik zu behandeln, Fragen zu stellen, Zusammenhänge zu beleuchten und Realitäten kritisch zu reflektieren. Es bietet

¹⁹ Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den transformativen Charakter von Rassismus durch die historisch sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse (Demirovic und Bojadžijev 2002). Jost Müller schliesslich hebt den Kulturalismus als «die historische Transformation des Rassismus nach 1945 [hervor], [da] in der Epoche der «Entkolonialisierung» [der] Kulturalismus als dominanter Effekt aller Artikulationen des Rassismus» (Müller 1992, 33) hervortritt.

²⁰ Zur Naturalisierungstheorie vgl. Zygmunt Bauman (1990, 145).

sich an, «Migration» als Unterrichtsthema zu behandeln. Mit dem Themenschwerpunkt lassen sich gesellschaftliche Fragen wie Zugehörigkeit, Diskriminierung, Chancengleichheit oder Mitsprache adressieren; damit ist die Auseinandersetzung mit Migration zugleich eng verschränkt mit Fragen des strukturellen Rassismus. Es finden sich im Datenkorpus zahlreiche Sequenzen und auch umfangreiche Kapitel, welche sich mit Migration auseinandersetzen. In der Analyse stellt sich die Frage, wie das Themenfeld didaktisch für den Unterricht aufbereitet wird; auf welchem konzeptionell-theoretischen Fundament diese Aufbereitung beruht und mit welcher Zielsetzung der damit vorstrukturierte Unterricht verbunden wird. Im Folgenden werden deshalb die Kapitel und Sequenzen im Datenkorpus besprochen, in welchen Migration als Thema verhandelt wird. Der Fokus liegt dabei auf folgenden Fragestellungen: Wie wird Migration verhandelt? Welche Fragen werden aufgeworfen und welche Narrative werden in den entsprechenden Kapiteln und Sequenzen reproduziert?

4.2.1 Migration als historische Konstante

Migration wird in den Lehrmitteln nicht ausschliesslich in der Gegenwart verortet und diskutiert. Die Mobilität des Menschen als Thema wird in unterschiedlichen Kontexten aufgegriffen. So werden beispielsweise die Sprachfamilien – also die Verwandtschaften von Sprachen weltweit – im Lehrmittel *Die Sprachstarken 8* thematisiert (102–103). In der dazugehörigen Sequenz im Arbeitsheft ist die Verbreitung von Sprachen auf der Weltkarte wie folgt beschrieben:

«Dass verwandte Sprachen geografisch sehr weit voneinander entfernt liegen können, hat seinen Grund häufig darin, dass Völker in andere Gebiete gewandert sind und ihre Sprache und Kultur mitgenommen haben. Man nennt dies Völkerwanderung. Am Beispiel des Indoeuropäischen lässt sich das zeigen: Die Ursprache der Indoeuropäer und Indoeuropäerinnen wurde vermutlich vor etwa 6000 Jahren im Nahen Osten gesprochen. Einige Völker des Nahen Ostens sind Jahrtausende später Richtung Indien und Europa gewandert.»
(Die Sprachstarken 8, 133)

Damit wird verdeutlicht, dass Menschen sich bereits vor Tausenden von Jahren über den Globus bewegt haben und Migration eine weit zurückreichende, anthropologische Konstante ist. Am deutlichsten wird diese Perspektive im Lehrmittel *Géographie 10^e* kommuniziert:

«Depuis que les hommes existent sur Terre, il leur a été nécessaire de se déplacer. La recherche de nourriture, la fuite devant des prédateurs, la nécessité de s'adapter aux changements dans leur environnement sont autant de raisons de quitter un lieu pour un autre. La MIGRATION fait dès lors partie intégrante de l'histoire de l'humanité.» (Géographie 10^e, 108)

Damit wird die Auseinandersetzung mit Migration auf einer Grundlage etabliert, welche Migration als Grundkonstante der Menschheit definiert. Zudem wird Migration als komplexes Phänomen präsentiert, welches aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Diese klare Konzeption von Migration als anthropologische Konstante bildet in den untersuchten Lehrmitteln die Ausnahme. Mehrheitlich wird Migration anhand von Migrationsbewegungen ab Mitte des

20. Jahrhunderts thematisiert. In solchen abgeschlossenen Narrationen wird andeutungsweise vermittelt, dass der ‹Anfang› von Migrationsbewegungen auf die Zeit der organisierten zirkulären Migration in Europa festgelegt werden könne – eine Denkfigur, die in Erzählungsbogen wie beispielsweise ‹Durch die Einwanderung der vergangenen 70 Jahre haben die Schweizer heute rund zu einem Drittel ausländische Wurzeln› (Diercke Geografie, 238) zum Ausdruck kommt.

4.2.2 Die Frage nach den Beweggründen

In verschiedenen Kapiteln wird der Frage nachgegangen, was Menschen dazu bewegt, ihren Wohnort zu verlassen und an einem anderen Ort auf der Welt zu leben. Diese komplexe Frage, wie es Klaus Bade beschreibt, umschliesst zahlreiche Dimensionen des Lebens:

«Die Geschichte der Wanderungen ist Teil der allgemeinen Geschichte und nur vor ihrem Hintergrund zu verstehen; denn Migrationen als Sozialprozesse sind Antworten auf mehr oder minder komplexe ökonomische und ökologische, soziale und kulturelle, aber auch religiös-weltanschauliche, ethnische und politische Existenz- und Rahmenbedingungen.» (Bade 2018, 207)

Diese multikausale Perspektive nimmt das Lehrmittel *Géographie 10^e* in der Einleitung zum Kapitel über Migration auf. Dabei werden insbesondere emotionale und soziale Dimensionen hervorgehoben, wenn es um die Entscheidungen von Menschen geht, zu migrieren:

«Quitter son lieu de naissance, pour un certain temps ou pour toujours... Cette expérience, pour un individu, s'avère parfois difficile, parfois enthousiasmante, mais jamais ordinaire.» (Géographie 10^e, 106)

Bemerkenswert ist die individuelle Perspektive, welche den einzelnen Menschen und dessen Beweggründe ins Zentrum rückt. Diese Herangehensweise ermöglicht es, dominante gesellschaftliche Vorstellungen und Vorurteile über Migration und Migrantinnen und Migranten zu dekonstruieren. Zudem wird der Dekonstruktion der Vorstellung, dass Migration ausschliesslich von den Ländern des Südens in die Länder des Nordens stattfindet, viel Platz eingeräumt. Dabei wird hervorgehoben, dass sich ein Grossteil der Migrantinnen und Migranten jeweils in die Nachbarländer bewegt und dadurch im globalen Vergleich Migrantinnen und Migranten somit auf den afrikanischen und asiatischen Kontinenten konzentriert sind. Schliesslich wird auch darauf eingegangen, wie der mediale Umgang mit Migration die europäische Vorstellung dieses Phänomens prägt: «Les flux migratoires en direction des pays riches sont particulièrement médiatisés et leur ampleur suscite le débat dans les pays concernés par l'accueil de ces migrants» (Géographie 10^e, 122). Auch im Lehrmittel *Durchblick* wird die hegemoniale Debatte zu den globalen Migrationsbewegungen aufgenommen: «Migration ist ein sehr emotionales Thema. Bilder von überfüllten Flüchtlingsbooten im Mittelmeer erschüttern uns. Diskussionen über die Zuwanderung in ein Land erhitzen teilweise die Gemüter» (Durchblick 2, 62). Die Auseinandersetzung wird in diesem Lehrmittel jedoch vor einem anderen Hintergrund entwickelt. Auf den ersten acht Doppelseiten werden einleitend die globale Bevölkerungsentwicklung und die regionalen Unterschiede thematisiert. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche wirtschaftliche

Entwicklungen verglichen und im Anschluss daran die Frage nach Migrationsgründen eingeführt:

«Die Gründe sind vielfältig. Die Geschichte hat aber gezeigt, dass immer wieder ähnliche Ursachen eine grosse Rolle spielen. Krieg, Armut und fehlende Zukunftsaussichten gehören zu den wichtigsten. Menschen sind aber immer mit der Hoffnung auf bessere Lebensbedingungen unterwegs.» (Durchblick 2, 62)

Mit dem Zitat von Euripides – «Es gibt kein grösseres Leid auf der Welt als den Verlust der Heimat» – wird Migration als Schicksal gefasst, welches dem Bedürfnis des Menschen nach Sesshaftigkeit grundsätzlich zuwiderläuft. Schliesslich wird auf das Push-Pull-Modell referiert: «Gründe, warum Menschen ihren Lebensraum verlassen, nennt man Push-Faktoren. Gründe, warum es die Migranten zu einem bestimmten Ort hinzieht, sind Pull-Faktoren» (Durchblick 2, 62). Als Faktoren werden vorwiegend wirtschaftliche Motive genannt und das Verlassen eines Orts als eine rationale Entscheidung aufgrund von Armut, Perspektivlosigkeit oder prekären Verhältnissen während eines Kriegs beschrieben (vgl. Niehaus u. a. 2015, 62). Verglichen mit den Ausführungen im Lehrmittel *Géographie 10^e* sind die Migrierenden hier in eine deutlich passivere (Opfer-)Rolle versetzt. Persönliche Motive wie Ausbildung, Partnerschaft, humanitärer Einsatz oder individuelle Verwirklichung und Interessen werden nicht angesprochen (vgl. auch Niehaus u. a. 2015, 63; Aydin 2021, 51).

Der Fokus auf Migrationsgründe, welche in Push-Pull-Modellen systematisiert werden, gehörte für viele Jahre zu den Grundlagen der Migrationsforschung. Seit den 1980er-Jahren werden Push-Pull-Modelle allerdings zunehmend kritisch diskutiert (vgl. Parnreiter 2000; Düvell 2006). Beim Blick auf die Individuen dominiert in den Lehrmitteln eine Betrachtungsform, die Christof Parnreiter als «rückschauende[n] Reduktionismus» (2000, 45) beschreibt: Es werden Migrationsbiographien von Menschen porträtiert, die in bereits vorgefertigte Narrative eingebettet sind (Fluchtgeschichte, Armutsmigration etc.). Sie dienen weniger zur Darstellung individueller Lebensgeschichten, sondern vielmehr als Idealtypen zur Veranschaulichung bestehender Migrationsnarrative (z. B. «Amadous Geschichte, erstellt nach einem persönlichen Schicksal», in: *Diercke Geografie*, 233). Spätestens mit dem «transnational turn» hat sich der Fokus in der Migrationsforschung auf die individuelle Lebenswelt und die transnationalen sozialen Räume verschoben, in welchen sich Migrationsrealitäten abspielen (Faist und Özveren 2004; Hess und Tsianos 2010). So werden Migrationsbewegungen nicht mehr ausschliesslich als unilineare Bewegungen gesehen, sondern insbesondere auf die sozialen Netzwerke fokussiert, welche sich durch Migration über den Globus erstrecken. Mit dieser Perspektive lassen sich die transnationalen Lebensrealitäten von Menschen erfassen, was sich auch für die Darstellungen in Lehrmitteln anbieten würde. Dadurch könnten sich Lebensweltbezüge für die Schülerinnen und Schüler erschliessen, insbesondere auch für diejenigen mit aktuelleren familiären Migrationsbiografien.

4.2.3 Typologie der Migration

Eng mit dem analytischen Modell der Push-Pull-Faktoren verbunden ist die Unterscheidung unterschiedlicher Typen von Migration. In den Lehrmitteln wird

«Migration» mehrheitlich als Überbegriff verwendet, der dann in verschiedene Migrationstypen ausdifferenziert wird. Die Migrantinnen und Migranten werden zwar nach Motiven unterteilt, jedoch werden die Bezeichnungen aus dem medialen und politischen Diskurs kaum reproduziert (Expats, Wirtschaftsmigrantinnen und -migranten, Asylmissbrauch etc.). Vielmehr werden die verschiedenen Typen mehrheitlich als «Migrantinnen und Migranten» bezeichnet; teilweise wird von Arbeitsmigration, Flucht und Asyl gesprochen. Mit dieser fast konsequenten Begrifflichkeit orientieren sich die Lehrmittel an der etablierten juristischen Unterscheidung zwischen Migration und Flucht/Asyl. Dabei wird auch auf die unterschiedlichen Realitäten der betroffenen Menschen eingegangen, wenn beispielsweise in *Zeitreise 3* unterschiedliche Menschen mit kurzen Steckbriefen porträtiert werden (98–99): Es werden Menschen mit internationalen Arbeits- und Lebensbiografien ebenso porträtiert wie beispielsweise das Schicksal von Aylan Kurdi (dem dreijährigen Jungen, welcher auf der Flucht im Mittelmeer ertrunken ist).

Gerade weil sich die Lehrmittel bei den Begrifflichkeiten an etablierten juristischen Unterscheidungen orientieren, fällt auf, dass die migrationsrechtlichen Konsequenzen, welche mit diesen Kategorisierungen einhergehen, nicht thematisiert werden. Im Lehrmittel *Géographie 10^e* finden sich vage Hinweise auf diese Dimension. Dort wird auf einer Karte mit Linien dargestellt, wo Europa in einer gemeinsamen Strategie versucht, Migrationsrouten zu blockieren (118). In der entsprechenden Legende heisst es: «Ligne de fracture (dispositifs physiques interdisant le passage des migrants) et son impact direct (milliers de morts). Les carrés noirs sont proportionnels au nombre de victimes» (ebd.). Damit wird auf die Gefährlichkeit der Fluchtrouten und deren Auswirkungen hingewiesen, was eine hilfreiche Grundlage für die Auseinandersetzung mit Fragen um Migrationsmanagement und Grenzregime schafft. Ergänzend könnte diese Realität auch im Kontext der Kategorisierung von Migrationsbewegungen nach Herkunft, Nationalität und Migrationsgründen reflektiert werden.

Der Vergleich von Lehrmitteln aus der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz eröffnet einen grundsätzlichen Unterschied: Während in der Deutschschweiz das Push-Pull-Modell sehr zentral diskutiert wird und auch die verschiedenen Faktoren mehrheitlich in Tabellen aufgelistet sind, wird das Modell in der Romandie nicht explizit verhandelt.

Eine systematische Diskussion der Kategorisierung von Migrationsbewegungen²¹ und deren Auswirkungen wird in den untersuchten Lehrmitteln nicht angeboten. Dass der Kontext dieser Kategorisierungen nicht ins Zentrum der Diskussion gerückt wird, beurteilen wir aus inhaltlicher und didaktischer Perspektive als ungenutzte Chance. Damit liessen sich Fragen nach Gleichheit und Gerechtigkeit sowie der Auswirkungen von Grenzen im Unterricht kritisch und kontrovers diskutieren. Diese Diskussion wäre auch anschlussfähig für Fragen nach dem Gemeinwohl, der Gewährung von Grundrechten, dem Schutz der Menschenrechte oder postkolonialen Verhältnissen. Solche Fragen werden in den Lehrmitteln an anderer Stelle thematisiert, losgelöst von den Kapiteln zu Migration, beispielsweise im Lehrmittel *Zeitreise 3* im Kapitel «Wer hat Anrecht auf Menschenrechte?» (128–129).

21 Die strikte migrationsrechtliche Unterscheidung nach Migrationsgründen und nach Herkunftsländern hat fundamentale Auswirkungen auf die Migrationsrealitäten und damit die Lebensbedingungen der Migrantinnen und Migranten weltweit.

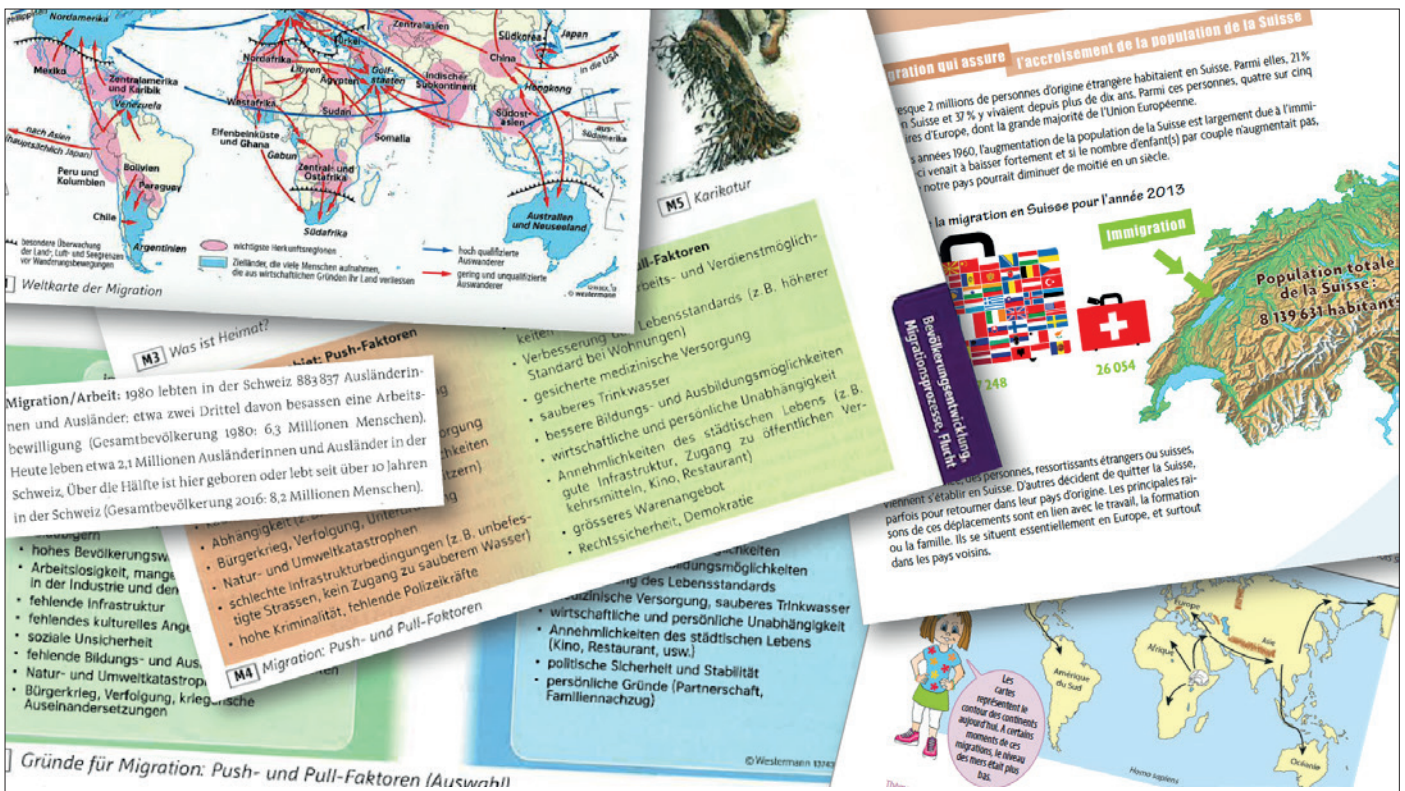


Abb. 2: Eine beliebte Darstellungsform zur Thematisierung von Migration sind Grafiken (Zahlen, Migrationsströme) und die Gegenüberstellung von Push- und Pull-Faktoren (Zusammengestellt aus: Diercke Geografie, 234; Diercke Geografie, 232; Durchblick 2, 63; Géographie 7-8, 37; Histoire 5^e-6^e, 51; Weltsicht 1, 87).

4.2.4 Schwerpunkte, Systematisierungen und Leerstellen

Auffällig an den umfangreichen Kapiteln zu Migration ist die Dominanz der Nord-Süd-Thematik. Durch diese Fokussierung werden Migrationsbewegungen primär mit Zwang (beispielsweise aufgrund fehlender Zukunftsaussichten in den jeweiligen Lebensräumen) und Unfreiwilligkeit in Verbindung gebracht. Dies wird beispielsweise im *Dossier 4–8* explizit so definiert: «Flucht und Migration sind im Gegensatz zum Unterwegssein in der Freizeit nicht freiwillig. Diese «Unfreiwilligkeit» führt dazu, dass Flucht- oder Migrationserfahrungen für Kinder oft mit negativen Gefühlen behaftet sind» (30). Migration wird damit als eine primär negative Erfahrung von Menschen festgeschrieben. Dies vermittelt gleichzeitig eine Normalitätsvorstellung von Sesshaftigkeit, wovon Migration eine negative Abweichung darstellt. Die enge Verschränkung von Migration mit Elend und Zwang hat zwei zentrale Effekte: Zum einen wird die Vorstellung genährt, negative und menschenunwürdige Erlebnisse seien auf den Akt des Migrierens selbst zurückzuführen. Damit rücken Menschenrechtsverletzungen und diskriminierende Erfahrungen in Herkunftsländern, auf Fluchtrouten oder auch in Ankunftsländern in den Hintergrund. Zum anderen wird dadurch dem Narrativ von Migrationsbewegungen als Bedrohung für Gesellschaften Vorschub geleistet. So steht beispielsweise im Lehrmittel *WAH*: «Die Menschheit steht vor enormen Herausforderungen wie Migration, Klimawandel, Umweltzerstörung, Armut und Hunger» (96), wobei in dieser Aufzählung Migration auch schlicht als Folge und Handlungsstrategie im Umgang mit den nachgenannten Herausforderungen für die Menschheit gedeutet werden könnte.

Mit der Fokussierung auf die Nord-Süd-Thematik und Zwang im Kontext von Migration und Flucht ergeben sich weitere Leerstellen, welche wir hier kurz skizzieren. Es handelt sich zugleich um Anregungen, wie die Auseinandersetzung mit Migration in Lehrmitteln diverser thematisiert werden könnte:

1. Insbesondere in den Geschichtslehrmitteln wird der Zusammenbruch von Jugoslawien und die darauffolgenden Konflikte und Kriege thematisiert. In der Folge dieser Kriege, der gesellschaftlichen Verwerfungen und der wirtschaftlichen Not sind zahlreiche Menschen auch in die Schweiz geflohen. Bis heute ist die Schweizer Gesellschaft eng mit der Bevölkerung in den Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens verbunden. Gerade deshalb böte sich bei diesem Thema ein lebensweltlicher Bezug zu den Schülerinnen und Schülern – der bisher weitgehend fehlt – an. Ein solcher Zugang muss von Lehrpersonen mit professionellem Wissen über den Umgang mit Contested History begleitet werden können.
2. Migration wird mehrheitlich als unilineare Wanderung von Menschen dargestellt. Damit werden transnationale soziale und auch wirtschaftliche Verschränkungen vernachlässigt. Zudem fehlen bedeutende Migrationsformen wie zirkuläre Migration oder Pendelmigration, welche sowohl gesellschaftlich als auch wirtschaftlich bedeutsam sind (beispielsweise saisonale Arbeitskräfte in der Landwirtschaft oder Pendelmigrantinnen und -migranten in der Pflege).
3. Aufgrund der globalen Märkte und Handelszusammenhänge haben sich auch die Arbeits- und Lebensrealitäten vieler Menschen in einen transnationalen, globalen Raum verschoben. Dies wäre eine wichtige Ergänzung, um dem Thema Migration gerecht zu werden und dem Narrativ entgegenzuwirken, dass die gegenwärtigen Migrationsbewegungen in erster Linie von Zwangsmigration geprägt seien.
4. Insbesondere in historischen Darstellungen beschränkt sich die Selbstbestimmung beinahe ausschliesslich auf europäische Akteurinnen und Akteure. Dies zeigt sich beispielsweise sowohl in den Migrationsbewegungen in Richtung des amerikanischen Doppelkontinents (welche als «Auswanderung» bezeichnet wird) als auch in der organisierten Zwangsmigration im Sklavenhandel. Dadurch wird insbesondere ein Afrikabild bestärkt, in welchem Menschen zur Masse ohne selbstbestimmtes Handeln stilisiert werden.
5. Der Migrationsbegriff wird als universelle Bezeichnung für grenzüberschreitende Mobilität von Menschen angeboten. In historischen Zusammenhängen wird der Begriff dann aber kaum verwendet. Dies läuft dem Verständnis von Migration als anthropologische Konstante zuwider. Historisch zentrale Formen fallen dabei aus dem Denkraster für Migration wie beispielsweise die organisierte Zwangsmigration im Sklavenhandel oder auch die «Unterdrückungsmigration» der Europäerinnen und Europäer im Zuge des Imperialismus und Kolonialismus.
6. Diagramme, Statistiken, Schaubilder und Mapping sind in den Kapiteln zu Migration sehr präsent. Diese Visualisierungen helfen, komplexe Sachverhalte vereinfacht und konzentriert zu betrachten und zu diskutieren. Der Blick richtet sich dabei auf Migration als Massenphänomen, das nationale Gesellschaften belastet. Diese Perspektive wird durch Kartendarstellungen verstärkt, welche die quantitativen Verhältnisse globaler Migrationsbewegungen nicht berücksichtigen (vgl. Diercke Geografie, 232).
7. Der Diskussion um Migration ist ein «methodologischer Nationalismus» eingeschrieben (vgl. Yildiz 2018; Nieswand und Drotbohm 2014a). Migrationsbewegungen werden stets in einer nationalstaatlichen Ordnung verhandelt, wobei beispielsweise nationalstaatliche Binnenmigration meist unberücksichtigt bleibt. Es wird auch kaum zwischen temporärer und dauerhafter Migration unterschieden, und der Fokus liegt dann sehr prominent auf der Frage nach den Auswirkungen der Migrationsbewegungen auf die jeweiligen Nationalstaaten

(vgl. Otto 2018b). Schliesslich wird ein Bild gezeichnet, wonach die globalen Migrationsbewegungen nahezu einer Umverteilung von Lebensräumen der Menschen auf dem Globus gleichkommen – in der Tendenz von Süd nach Nord.

4.2.5 Zugehörigkeit

In der Debatte um Migration werden nicht ausschliesslich Migrationsbewegungen thematisiert, sondern ebenso Fragen zu den Auswirkungen von Migration auf Gesellschaften verhandelt. In dieser Diskussion dominieren Themen von Zugehörigkeit, Integration, Kultur, Identität, Heimat und Vielfalt: Es werden somit die Themen aufgegriffen, welche auch im öffentlich-politischen Diskurs hegemonial sind. Dabei lässt sich deutlich eine Haltung der Antidiskriminierung erkennen: Die Schülerinnen und Schüler sollen auf Diskriminierung hingewiesen werden und es wird zu Toleranz in einer vielfältigen Gesellschaft aufgerufen. In diesem Zug wird auch eine intersektionale Perspektive eingenommen und Differenzmerkmale werden kritisch hervorgehoben (vgl. Diercke Geografie, 239). Auch werden positive Effekte einer (post-)migrantischen Gesellschaft hervorgehoben.

Exemplarisch soll dies an dem in mehreren Lehrmitteln aufbereiteten Beispiel der Schweizer Nationalmannschaft dargestellt werden: Dabei wird betont, dass die Mannschaft – hier aufgrund der Erscheinungsjahre der Lehrmittel mit Bezug auf die Europameisterschaft aus dem Jahr 2016 – «stark durch Zuwanderung» (Durchblick 2, 72) geprägt sei. Laut *Diercke Geografie* handelt es sich bei der Mannschaft gar um «eines der multikulturellsten Teams des Turniers» (238). Beide Darstellungen sind Teile von Kapiteln zu den Themen «Zusammenleben» und «Integration». In diesem Konnex werden den jungen Fussballspielern natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten (Mecheril 2012) entlang ihrer familiären Migrationsbiografien zugeschrieben. Obwohl ausnahmslos alle jungen Männer Schweizer Staatsbürger sind, wird ihre Zugehörigkeit verhandelt und zur Disposition gestellt. Gleichzeitig wird auch eine kritische Auseinandersetzung angestossen: «Der Begriff «Migrationshintergrund» wird oft verwendet. Diskutiert in der Klasse, ob es Sinn macht, diesen Begriff zu benutzen» (Diercke Geografie, 239). Dieser Zugang eröffnet in deutlicher Weise, wie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit permanent verhandelt und gleichzeitig auch reproduziert wird. Auffällig ist, dass oft Differenzen in den Vordergrund gerückt werden, sobald religiöse Vielfalt thematisiert wird. In Lehrmitteln zum Fach Ethik, Religion und Gemeinschaft werden verschiedene Religionsgemeinschaften nebeneinander dargestellt (Vergleichbarkeit/Abgrenzung), wobei sich die Kapitelstrukturen für die einzelnen Religionen wiederholen. Daneben wird religiöse Vielfalt primär in Geschichtslehrmitteln mit Bezug auf das gesellschaftliche Zusammenleben und im Kontext von Menschenrechten thematisiert. Der Fokus liegt dabei mehrheitlich auf dem Islam und es stehen Fragen nach der Vereinbarkeit der Schweizer Rechtsordnung und dem islamischen Recht (Zeitreise 3, 112–113) oder der Suche nach der eigenen Identität (GiW 2, 142–143) im Zentrum. Diese Perspektive auf die islamische Schweiz – insbesondere, wenn es die einzige bleibt – bedient einen öffentlichen Diskurs, der Musliminnen und Muslime in der Schweiz vornehmlich mit Vorstellungen der Rückständigkeit und des Fundamentalismus in Verbindung bringt (Aydin 2021, 55).

4.3 Darstellungen und Vorstellungen von Raum

Die Kategorie «Raum» erweist sich in den untersuchten Lehrmitteln als strukturierendes Element für Fragen der Zugehörigkeit. Sobald menschliche Phänomene und Orte dargestellt und verhandelt werden, wird zugleich auch Raum konzeptionell erschaffen, in welchem sich diese Menschen bewegen und interagieren. Raumkonstruktionen sind insbesondere entlang nationaler Entitäten, entlang der binären Struktur von «hier» und «dort» und entlang kultureller Räume strukturiert.

Der Geograf John Agnew sprach in seinem vielzitierten Artikel aus dem Jahre 1994 von einer territorialen Denkfalle (*territorial trap*), in welche wir alle treten, sobald Nationalstaaten als quasi naturgegebene Entitäten und folglich auch als quasi naturgegebene Organisationsprinzipien von Gesellschaften vorausgesetzt werden (vgl. 1994). Problematisch an der *territorial trap* ist das fehlende Bewusstsein für die Historizität, die Verflechtungen und den Wandel von Gesellschaften und Institutionen, was zu essentialistischen Vorstellungen von Nationalstaaten, von imaginierten Nationalgemeinschaften (vgl. Anderson 1983) und insbesondere von «nationalstaatlichen Kulturen» führen kann. Gleichzeitig ist diese territoriale Denkfalle ein konstitutives Element zum (Selbst-)Verständnis raumbezogener Identitäten. Nebst der Vorstellung von nationalen Entitäten ist auch die binäre räumliche Differenzierung zwischen einem wohlbekanntem «Hier» und anderen, fernen Orten «ausserhalb des Hier» eine ordnungsgebende Denkstruktur zur Einteilung von Denkräumen. Sabine Lippert und Lef Mönter nennen diesen Prozess eine «Hier-dort-Differenzierung»: «Soziale Bedeutungen werden in der diskursiven Praxis der raumbezogenen Identitätsbildung «verräumlicht» durch das Prinzip der Verortung: Kollektive Identitäten können an vermeintlich objektiven Unterschieden im Raum festgeschrieben und somit «kulturell» (zu-)geordnet werden» (Lippert und Mönter 2021, 58). In eine ähnliche Richtung zielt die Kritik der Geografin Doreen Massey. Sie wendet sich radikal gegen die Vorstellung von einer Welt als Flickenteppich, welcher aus klar abgrenzbaren, kulturellen Feldern bestehe: «[...] an imagination of spaces which are already divided up, of places which are already separated and bounded» (Massey 1999, 11 zitiert nach Lossau 2012, 359). Massey plädiert für eine Perspektive, welche den imaginativen Charakter von Geografie – in Anlehnung an die Arbeiten von Edward Said (vgl. 1978) – in den Blick nimmt. Wie entwickeln sich Vorstellungen von Räumen und Menschen (in diesen Räumen) in unseren Köpfen? Dieses «Wie» impliziert auch die Frage nach dem «Was». Nachfolgend soll deshalb geklärt werden, wie Raumvorstellungen in den untersuchten Lehrmitteln strukturierend sind und was (Vorstellungen über die Menschen) innerhalb dieser Räume entwickelt wird. Alle drei skizzierten Ordnungssysteme (binär, national, kulturell) sind im Datenkorpus präsent und ineinander verwoben auffindbar.

4.3.1 Nahraum und Raum «anderswo» – unterschiedliche Tiefenschärfen

Die «Hier-Dort-Differenzierung», wie sie Lippert und Mönter beschreiben (vgl. 2021), wird in den untersuchten Lehrmitteln um eine dritte Kategorie ergänzt. Analytisch kann zwischen dem «Nahraum», dem Raum «anderswo» und dem ausserweltlichen «Fantasieraum» unterschieden werden. Diese drei Raumtypen sind nicht territorial abgrenzbar, sondern semantisch voneinander zu unterscheiden. Der ausserweltliche Fantasieraum begegnet uns insbesondere in Sprachlehrmitteln und bezeichnet Räume, welche in expliziter Abgrenzung zur «realen Welt» entwickelt

sind. In diesen Welten denken und handeln Tiere, Fabelwesen oder ausserirdische Figuren. Der Raum dient der Reflexion zwischenmenschlicher Fragen, wobei in diesen Geschichten nur selten natio-ethno-kulturelle Bezüge hergestellt werden. Der Nahraum und der Raum «anderswo» hingegen sind mit Fragen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit verschränkt. Der Nahraum lässt sich als derjenige Raum definieren, in welchem sich die adressierte Leserschaft bewegt und der als «nicht fremd» erscheint. Zwar bestehen Überschneidungen zum Begriff «Heimat»; der Nahraum ist aber deutlich weniger symbolisch aufgeladen, sondern dient in den untersuchten Lehrmitteln primär als Ordnungsprinzip. Territorial ist der Nahraum in den Lehrmitteln je nach Kontext vom Klassenzimmer bis hin zu den europäischen Aussengrenzen gefasst. Die meisten Buchsequenzen der untersuchten Lehrmittel handeln in diesem Nahraum oder von diesem Nahraum aus, häufig ohne dass er direkt als solcher benannt wird. Der Bezug zum Nahraum wird über Darstellungen wie das Klassenzimmer oder regionale Ort- und Landschaften geschaffen und/oder anhand von sprachlichen Hinweisen wie «bei uns» oder «hier in der Schweiz» hergestellt. Themen werden im Nahraum anders benannt und verhandelt als im Raum «anderswo».

Ein grundlegender Unterschied dieser beiden Räume ist die Differenziertheit der Beschreibung und Benennung von Phänomenen. Personen, Orte und Ereignisse im Nahraum werden differenziert und detailliert beschrieben. Phänomene im Raum «anderswo» hingegen werden allgemeiner und stereotyper dargestellt. Dies zeigt sich am Beispiel der Kinderporträts, welche in den Lehrmitteln sowohl zu Kindern im Nahraum wie auch zu Kindern im Raum «anderswo» vorkommen. Porträts im Nahraum stellen die individuellen Erlebnisse, Interessen oder Empfindungen der porträtierten Kinder ins Zentrum. Mädchen Khadija aus der Trockensavanne (Durchblick 1, 237) oder das Mädchen Smilla aus Grönland (Durchblick 1, 215) hingegen stehen als Idealtypen für Kinder dieser Regionen und Kulturen. Ihre «Selbstporträts» (Ich-Formulierungen) entsprechen dem Narrativ der Autorentexte zu den indigenen Gruppen in den jeweiligen Buchkapiteln.

Auch in der Bezeichnungspraxis von Autorinnen und Autoren bei Gedichten und Zitaten zeigt sich diese unterschiedliche Differenziertheit. Die Urheberschaft von Gedichten und Zitaten im Nahraum wird in aller Regel explizit genannt. Im Raum «anderswo» werden deutlich häufiger poetische Zeilen, Geschichten und Sprichwörter ohne Hinweise auf die konkrete Urheberschaft, dafür mit nationalen, ethnischen oder kulturellen Bezügen wie «indisches Sprichwort» (Weitblick, Magazin «Das Leben gestalten», 14) oder «poème inuit» (L'île aux mots 6^e, 47) genannt. Dieses Phänomen lässt sich auf unterschiedlich verfügbare Wissensbestände zurückführen. Für den Nahraum verfügen sowohl die Schreibenden wie auch die Lesenden über einen Wissenskörper, welcher es ermöglicht, ein Zitat von «alt Bundesrätin Ruth Dreifuss» (Sprachwelt Deutsch, 65) einzuordnen. Eine Quellenangabe wie «europäische Poesie» oder «Schweizer Sprichwort» würde hier irritieren. Diese unterschiedliche Benennungspraxis hat aber auch zur Folge, dass Autorinnen und Autoren von Texterzeugnissen im «Anderswo» nicht mit Individuen in Verbindung gesetzt werden, während Personen im Nahraum durch diese Praxis ein Gesicht bzw. ein Name zukommt und ihre Texte als eine Folge von (Schreib-)Handlungen erscheinen. Schliesslich kann die unterschiedliche Tiefenschärfe auch anhand einer Buchsequenz in *Géographie 9H* nachgezeichnet werden. Darin wird das Thema

Landwirtschaft und Ernährung behandelt. Der binär strukturierte Denkraum wird bereits in den Titeln etabliert: «Que produit-on ici et ailleurs?» (Géographie 9H, 64) oder «Que mange-t-on ici et ailleurs?» (Géographie 9H, 70). Unter dem Titel «La production du riz ici et ailleurs» (Géographie 9H, 90) wird der Anbau von Reis anhand verschiedener Bilder dargestellt. «Ici» wird dabei präzise benannt: «Riziculture près de Zerbolo dans la province de Pavie (nord de l'Italie)». Der Untertitel zu «ailleurs» lautet: «Riziculture en Thaïlande». Im geographisch präzise lokalisierten Nahraum sehen wir das Bild einer industriellen, modernen Landwirtschaft, im «Anderswo» ist eine Landwirtschaft des kleinen Massstabs abgebildet. Hier arbeiten die Menschen (auch Kinder) von Hand. Abgesehen von der unterschiedlichen Tiefenschärfe ist in dieser Bildkomposition auch die Denkfigur von «Tradition und Moderne» ablesbar, welche im folgenden Kapitel weiter erläutert wird.

Im Datenkorpus finden sich auch Lehrmittelsequenzen, welche diese unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Raum aktiv zur Disposition stellen und eine Auseinandersetzung damit herausfordern. So beispielsweise im Geografie-Lehrmittel *Weltsicht 2*, welches eine methodische Auseinandersetzung mit Bildern – beispielsweise Bilder des Kontinents Afrika – anregt (Weltsicht 2, 100).

4.3.2 «Anderswo» zwischen Tradition und Moderne

Das Narrativ «Zwischen Tradition und Moderne» eignet sich, um das Ordnungsprinzip der beschriebenen Denkräume (Nahraum und Raum «anderswo») weiter herauszuarbeiten. Hierbei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie solche Denkräume inhaltlich gefüllt werden. Exemplarisch illustrieren wir dies anhand der Darstellungsweise von Inuit in den untersuchten Lehrmitteln.

Die Lebensweise der Inuit wird in verschiedenen Fachbereichen (Räume, Zeiten, Gesellschaften; Histoire, Géographie; Français; Deutsch) sowohl in den Lehrmitteln der Deutschschweiz wie auch der Romandie behandelt. Auffällig ist, dass es sich in den untersuchten Lehrmitteln weitgehend um ein identisches Narrativ²² handelt: Die Inuit befinden sich dabei in einer schwierigen Existenz zwischen Tradition und Moderne – in einer Art Schwebezustand. Das traditionelle Leben ist bedroht und der Zugang zum «modernen» Leben ist nicht erreicht. Die Individuen bleiben dabei weitgehend namen- und profillos, die Gesellschaft der Inuit wird primär als Kollektiv besprochen. Knapp zusammengefasst findet sich das Narrativ im didaktischen Kommentar zum Geografie-Lehrmittel *Weltsicht 1*:

«Lebten die Ureinwohner in der Arktis früher noch autark von der Robbenjagd und dem Fischfang, sind die Inuit heute zu einem Leben übergegangen, das auch durch westliche Konsumgüter (beheizte Häuser, Schneemobil, TV usw.) geprägt ist. Eine breite Basis, um Einkommen zu generieren, bietet diese Region dagegen kaum, weshalb die Bewohner auf Unterstützungsleistungen der Länder angewiesen sind. Kanada sieht in der Förderung von Kunst und Kunsthandwerk eine Möglichkeit für zusätzliches Einkommen, weshalb auch immer wieder Ausstellungen von Inuit-Künstlern im Ausland gefördert werden.» (Weltsicht: Handbuch 1, 94)

²² Ein alternativer Zugang findet sich im Lehrmittel *Sprachwelt*. Das Lehrmittel interessiert sich für die Semantik in der Sprache der Inuit. So wird erläutert, dass Menschen entsprechend ihrer Lebenswelt ihre Sprache differenzieren. Inuit haben verschiedene Wörter für Schnee. Die Buchsequenz essentialisiert hier allerdings nicht einfach die «ferne Kultur», sondern zieht Parallelen zur Sprache im Nahraum: «Wenn sich Leute in Europa besonders für Schnee interessieren, z. B. weil sie gern Skitouren machen, brauchen sie ebenfalls verschiedene Wörter: Firn, Harsch, Pulver, Sulz [...] Nicht von der Sprache hängt es ab, welche Über- und Unterbegriffe ein Mensch bilden kann, sondern von seiner Kultur, seinen Interessen und von den Themen, über die er sprechen will» (Sprachwelt Deutsch, 115).

Dieselben Elemente des Narrativs finden sich auch im Lehrmittel *L'île aux mots 6H*. Im Text wird etwa auf die Jagdtradition einer zeitlich nicht genau definierten Vergangenheit Bezug genommen: «Il n'y a pas si longtemps, les Inuits tuaient le phoque, chassaient le caribou, l'ours et le bœuf musqué» (48). Zudem wird die Erschütterung der Arktis durch die Entstehung von Industriezentren benannt: «Des centres industriels apparaissent qui bouleversent la vie et les traditions des Inuits» (ebd.). Erklärungen zu den Ursachen und Konsequenzen der «Erschütterung» und damit Erklärungen zu menschlichen Verantwortungs- und Handlungsspielräumen finden sich in dieser Buchsequenz nicht. Es handelt sich dabei um eine koloniale Amnesie, stehen diese «Erschütterungen» doch in engem Zusammenhang mit der Kolonialisierung und folglich mit der (global-)wirtschaftlichen Erschließung der Arktis.

Im Lehrmittel *Histoire 5^e-6^e* wird das Narrativ des Schwebezustands, welches in diesem Fall nahe an der Tradition und weit weg von der Moderne situiert ist, auf die Zeitspanne zwischen Paläolithikum und heute ausgeweitet. Das Lehrmittel behandelt archäologische Themen, unter anderem anhand der Altsteinzeit. Im Kapitel zum Thema «Ernährung» sind Fotografien von Aborigines, Inuit und San (hier als «Bochimans» bezeichnet) abgebildet, welche jeweils mit Zeichnungen von Menschen aus der Altsteinzeit korrespondieren. Einleitend zu diesem Abschnitt steht: «Les sociétés primitives et leurs techniques peuvent fournir des informations sur les hommes du Paléolithique» (*Histoire 5^e-6^e*, 68). In derselben Form der Gegenüberstellung sind auch «Aborigènes, Australie, de nos jours» mit Speeren oder «Bochimans, Afrique australe, de nos jours» mit Pfeilbogen abgebildet. Inuit dienen hier, wie auch die anderen indigenen Gruppen, als Hilfskonstrukt, um die Kontinuität von Kultur- und Jagdtechniken von früher bis heute (de nos jours) darstellen zu können. Damit wird ein evolutionistisches Kulturverständnis transportiert. Im diskursiven Raum wird eine Nähe zwischen den dargestellten Inuit des 20. Jahrhunderts und Menschen einer prähistorischen Zeit evoziert, die Nähe zu einer «anderen» Welt, sowohl räumlich als auch zeitlich.

Zusammengefasst sind folgende Merkmale für das hier skizzierte Narrativ «Zwischen Tradition und Moderne» prägend:

Erstens, die indigene Gruppe der Inuit wird weitgehend homogen porträtiert. Individuelle Perspektiven einer Inuk oder eines Inuks sind in den Lehrmitteln bis auf eine Ausnahme nicht repräsentiert. Die Ausnahme ist das Porträt des grönländischen Mädchens Smilla. Jedoch erzählt dieses Mädchen, wie ihr «Grossvater [...] oft davon [erzählt], wie es früher war» (*Durchblick 1*, 215) und stellt damit mehr ein stilistisches Mittel dar, um das Narrativ aus der Kinderperspektive und der Ich-Form wiederzugeben (vgl. S. 27: «rückschauender Reduktionismus»).

Zweitens, die Gruppe der Inuit wird in einen Denkraum zwischen Vergangenheit und Gegenwart verortet. Ein Raum, der nicht klar umrissen ist, bis ins Paläolithikum hineinreichen kann und in welchem die Kultur von Inuit als naturnah, ahistorisch und unbeweglich gefasst wird. In diesem Zusammenhang wird auch der drohende Verlust der Kultur beklagt, was mit einer Würdigung der beschriebenen Kultur einhergeht.



Abb. 3: Naturnahe und traditionelle Darstellung der Inuit entlang des Narrativs «Zwischen Tradition und Moderne» (Durchblick 1, 215; Histoire 5^e-6^e, 68; Histoire 5^e-6^e, 73; L'île aux mots: Français 6^e, Manuel élève, 48; Que d'histoires! Album «Le message de l'esquimo» (Cover); Weltsicht 1, 50).

Drittens treten Inuit in den Lehrmitteln selten als handelnde Subjekte in Erscheinung. Als vielversprechender oder zumindest realer Handlungsspielraum wird primär die Ökonomisierung der eigenen Tradition erwähnt. In diesem Punkt unterscheidet sich der Zugang im Lehrmittel *Weltsicht 1* von den restlichen des Samples, weil hier auch auf die erfolgreiche «agency» von Inuit-Kollektiven aufmerksam gemacht wird: «Immer mehr indigene Völker fordern mehr Rechte, die Wertschätzung ihrer Kultur, gute Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten und bessere Lebensbedingungen. In Grönland und in Nunavut (Kanada) zeigen sich folgende Verbesserungen [...]» (Weltsicht 1, 51).

Viertens, die Ursachen, welche zur aktuell unzweifelhaft schwierigen Lebenssituation von Inuit in Kanada, Grönland und Russland beschrieben werden (Alkoholismus, Perspektivlosigkeit, finanzielle Abhängigkeit), sind als «Erdbeben» oder als «stetig wachsende[r] Einfluss der modernen Welt» (Durchblick 1, 214) vage umrissen: «Walfangschiffe und die ausbleibenden Jagderfolge der Inuit führten zu Hunger» (Durchblick 1, 214) oder «Etwa seit dem Zweiten Weltkrieg hat sich die Lebensweise der Inuit stark verändert. Die Jagd wurde durch Gesetze eingeschränkt. Moderne Häuser, Einkaufsläden und Stromleitungen wurden gebaut» (Weltsicht 1, 2018, 51). Interessanterweise fehlt in allen Lehrmitteln ein historischer Bezug zur Kolonialisierung der Arktis und deren Folgen. Genau dies wäre die drängende Perspektive für eine fundierte Auseinandersetzung mit den aktuellen Verhältnissen in der thematisierten Region. Diese Perspektive drängt sich besonders dort auf, wo Schülerinnen und Schüler die Gründe für wirtschaftliche und soziale Probleme der Inuit in Aufträgen beantworten sollen wie beispielsweise im Lehrmittel *Diercke Geografie*, welches die Lernenden dazu auffordert, eine «Ursache-Wirkungs-Kette zur Entstehung der sozialen Probleme der Inuit» (Diercke Geografie, 2018, 169) zu erstellen.

4.3.3 «Anderswo» ohne (koloniale) Geschichte

Das oben herausgearbeitete Narrativ «zwischen Tradition und Moderne» lässt sich auch auf andere indigene Gruppen übertragen. Entlang vergleichbarer Narrative werden in den Lehrmitteln verschiedene indigene Gemeinschaften porträtiert wie beispielsweise in *Weltsicht 3*: «Leidtragende dabei [Rodung des Regenwaldes] sind oft die indigenen Völker. Umsiedlungen, Vertreibungen oder auch die Ausrottung ganzer Stämme sind dokumentiert. Die wirtschaftliche Unabhängigkeit dieser Völker ist nicht mehr gewährleistet. Es droht ein Kultur- und Identitätsverlust im Amazonas» (99). Je nachdem wird der Fokus dabei stärker auf die Tradition, die Naturverbundenheit oder den Verlust von Kultur und Identität gelegt.

Die hier skizzierten Raumdarstellungen zeigen sich in einer ähnlichen Form auch in den Narrativen der Afro-Romantisierung bzw. des Afro-Pessimismus, welche für andere Lehrmittel bereits verschiedentlich untersucht worden sind (vgl. Marmer 2013; Awet 2018) und sich auch hier wiederfinden. In diesen Narrativen wird der Kontinent Afrika als geschichtslos oder zumindest «noch unbekannt» («L’histoire des peuples d’Afrique subsaharienne est encore mal connue», in: *L’Histoire 10^e*, 39) und in seiner Entwicklung weitgehend von europäischer Hilfe oder Innovation abhängig dargestellt. Wenn afrikanische Geschichte zum Thema gemacht wird, bewegt sich diese mehrheitlich im Kontext der «grossen Entdeckungen» und der Sklaverei. Da sich die Lehrmittel primär aus einer europäischen Perspektive mit der Welt beschäftigen (Eurozentrismus), werden dabei Begegnungen und Ereignisse in erster Linie aus ebendieser europäischen Perspektive verhandelt. Wenn dies aus einem postkolonialen Blickwinkel analysiert wird, handelt es sich damit um die Geschichte der «Eroberer». ²³ An einigen Stellen wird diese Perspektive auch durchbrochen. Beispielsweise im Lehrmittel *Zeitreise* im Kapitel zu «Sendungsbewusstsein und Rassismus»: «Ein afrikanischer Jugendlicher erzählt, was sich im Leben seines Dorfes seit der Ankunft europäischer Missionare verändert hat. Schreibe seinen Bericht auf» (*Zeitreise 2*, 47). Gerade der Perspektivenwechsel wird in den Lehrmitteln oft, wie auch in diesem Beispiel, den Schülerinnen und Schülern überlassen. Entsprechende Quellen oder auch Autorentexte werden nicht zur Verfügung gestellt. Es stellt sich deshalb die Frage, woran die Schülerinnen und Schüler für diese Perspektivenübernahme anschliessen sollen – eine Aufgabe, welche sowohl die Lernenden wie auch die Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen stellt.

Bei der bildlichen Darstellung des Kontinents Afrika dominieren Armut, Tradition und ländlicher Raum, was weitgehend den Forschungsergebnissen bisheriger Lehrmittelanalysen zum Thema entspricht (vgl. Marmer u. a. 2011; Marmer 2013; Awet 2018). Neben denselben Schwerpunktsetzungen und Darstellungen sind in den aktuellen Lehrmitteln auch Brüche mit diesem Narrativ feststellbar. Wie beispielsweise im Lehrmittel *Weitblick*, welches sich stufengerecht (Zyklus 2) mit Fragen zum Verhältnis von Raum, Nation und Vorurteilen auseinandersetzt (*Weitblick*: Schweiz entdecken) oder das Lehrmittel *Weltsicht 2*, in welchem Afrika-Bilder zur Disposition gestellt und unter dem Thema «Mode aus Afrika» beispielsweise afrikanische Modelabels zum Thema gemacht werden (*Weltsicht 2*, 101). Solche Perspektiven auf den afrikanischen Kontinent bilden in den untersuchten Lehrmitteln eine Ausnahme.

²³ Verwiesen sei hier auch auf die bedeutsame Reflexion eurozentristischer Geschichtsnarrative. Zahlreiche Geschichtsmymen verharmlosen dabei die koloniale Expansion oder tragen zu einer Vorstellung einer übernatürlichen Macht der Europäer bei, wie: Kolumbusmythos, Eroberungsmythos oder Kolonisierungsmythos (vgl. Bernhard 2013; Bernhard u. a. 2017).

Generell ist die koloniale Amnesie (Purtschert, Lüthi und Falk 2012) auch der Ausgestaltung des Raums «anderswo» anzumerken. Es werden nur selten die koloniale Vergangenheit oder postkoloniale Machtverhältnisse in die (historische) Argumentation einbezogen. Damit fehlen für eine kritische, multikausale Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen bedeutende Grundlagen.

4.4 Repräsentationen

Das vorliegende Kapitel geht der Frage nach, wie Kinder und Erwachsene in den Lehrmitteln entlang natio-ethno-kultureller Differenzkategorien repräsentiert sind. In der kritischen Bildungstheorie wird seit über zwanzig Jahren argumentiert, dass das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern und deren Vorstellung von Menschen(gruppen) durch die Darstellungsweise der Personen in Schulbüchern beeinflusst ist (vgl. Yosso 2002; McLaren 2014; Braga 2022) – insbesondere was die Vorstellungen von «Normalität» und «Anderssein» (Fremdheit) betrifft (vgl. Loewen 2008; Osborn 2016; Grünheid 2021). Dabei ist es sowohl pädagogisch als auch gesellschaftlich relevant, ob alle Schülerinnen und Schüler in das durch den Unterricht und die Lehrmittel entwickelte «Wir» eingeschlossen werden, oder ob einige aufgrund der Darstellungen und Formulierungen regelmässig als «Andere» oder gar als «Fremde» adressiert sind.

4.4.1 Relevanz und theoretischer Zugang

Kinder mit familiären Migrationsgeschichten sind an Schweizer Schulen ein «Normalfall». Die Strukturhebungen des Bundesamtes für Statistik (BFS) zeigen, dass 32,2 Prozent der 15- bis 17-Jährigen einen vom BFS als «Migrationshintergrund»²⁴ definierten Status aufweisen (SKBF/CSRE 2018, 34). Zudem existieren Informationen zum Migrationsstatus der Erwachsenen, mit welchen die Kinder in einem Haushalt leben. Im Untersuchungszeitraum der Strukturhebung (2017–2019) lebten 54 Prozent der schulpflichtigen Kinder in einem Haushalt, bei welchem mindestens eine erwachsene Person (i.d.R. ein Elternteil) einen Migrationsstatus auswies, bei 38 Prozent der schulpflichtigen Kinder betraf dies alle im Haushalt lebenden Erwachsenen (vgl. Bundesamt für Statistik 2021). Es kann also davon ausgegangen werden, dass knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler in Haushalten leben, in welchen Migrationsbiografien die Lebenswelt der Kinder mitprägen. Mindestens einem Drittel aller Schulkinder wird statistisch ein «Migrationshintergrund» attestiert und 26,9 Prozent der zwischen 0- bis 14-Jährigen besitzen keine schweizerische Staatsbürgerschaft (vgl. Bundesamt für Statistik 2020). Die meisten dieser Kinder sind in der Schweiz geboren (rund 70 Prozent).

24 Das BFS definiert den Migrationsstatus einer Person durch die Kombination der persönlichen Merkmale Geburtsland, Staatsangehörigkeit (aktuell und bei Geburt) sowie dem Merkmal «Geburtsland beider Elternteile». Zur «Bevölkerung mit Migrationshintergrund» gehören nach Definition des BFS Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden – sowie Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden (2017).

Welchen Konnex hat dieser «Normalfall» nun mit der Frage der Repräsentation von Kindern in Lehrmitteln? Niemand kann sich hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen und Zugehörigkeitszuschreibungen einfach entziehen. Diese Machtdimension – welche eine (Selbst-)Positionierung erzwingt, äussert sich beispielsweise in den meist binär strukturierten Zuschreibungsmöglichkeiten, welche in unserem Leben bestehen. Hegemoniale Differenzordnungen zeichnen sich durch ein Entweder-Oder aus: «entweder Mann oder Frau; entweder mit oder ohne Migrationshintergrund, entweder Schwarz oder Weiss, entweder homo- oder heterosexuell, entweder deutsch oder türkisch [...]» (Mecheril 2008). Subjekte können sich zu hegemonialen Differenzordnungen wie etwa derjenigen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten somit nicht *nicht* verhalten. In Bezug auf die Lehrmittel

bedeutet dies, solange natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten gesellschaftlich und insbesondere in der Schule relevant sind, macht es auch für die Nutzenden dieser Lehrmittel einen Unterschied, wie darin Menschen mit unterschiedlichen Differenzmarkern abgebildet sind.

Einerseits wirkt sich dies auf den Denkhorizont der Kinder aus – und zwar denjenigen aller Kinder. Der Soziologe und Kulturtheoretiker Stuart Hall beschreibt Repräsentationen als «active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not merely the transmitting of an already-existing meaning, but more active labour of making things mean» (Hall 1982, 64, Hervorhebung im Original). Wie Menschen in Schulbüchern dargestellt und kontextualisiert werden, hat eine Wirkung auf die Lernenden. Es wird Bedeutung generiert. Selten durch die einmalige Konfrontation der Leserinnen und Leser mit solchen Darstellungen, aber dadurch, dass wir Menschen immer wieder denselben Zuschreibungen und Rollenbildern begegnen und diese Ordnungsschemata von Menschen in einer Gesellschaft zum Orientierungspunkt für eigene Selbst- und Fremdbilder werden. Je nachdem, wie Personengruppen dargestellt sind, verfestigen oder differenzieren Schülerinnen und Schüler ihre stereotypen Vorstellungen. Durch die Repräsentation aller Menschen in der öffentlichen Kommunikation (u.a. Lehrmittel) wird ein Bewusstsein für unterschiedliche Identitäten und Realitäten geschaffen.

Andererseits wirkt sich Repräsentation in der öffentlichen Kommunikation auf die Subjektivierung der einzelnen Schülerinnen und Schüler aus. Kinder machen in ihrem Alltag unterschiedliche Zugehörigkeitserfahrungen. Das können Erfahrungen des Einschlusses und der positiven Anerkennung sein oder auch Erfahrungen der Ausgrenzung und Diskriminierung. Dieses Spektrum an Zugehörigkeitserfahrungen erleben Schülerinnen und Schüler auch im Kontext der Schule.²⁵ Wie empirische Untersuchungen zeigen, haben Darstellungen in Lehrmitteln einen direkten Einfluss auf Schülerinnen und Schüler, welche beispielsweise aufgrund äußerer Merkmale, ihrer (familiären) Migrationsgeschichte oder ihres Namens regelmässig als «Andere» adressiert werden. In einer Studie von Elina Marmer und Papa Sow gaben Schülerinnen und Schüler der «afrikanischen Diaspora» an, dass sie im Klassenraum Erfahrungen gemacht haben, welche durch Afrika-Darstellungen in Lehrmitteln ausgelöst worden sind (vgl. Marmer 2015). Im Promotionsprojekt von Irina Grünheid wurde der Bedeutung von Schulbuchdarstellungen für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen nachgegangen und entsprechende Unterrichtsstunden wurden ethnographisch begleitet. Grünheid hält fest, dass «nicht-christlich sowie Schwarz oder of Color positionierte Schüler:innen [...] in den untersuchten Grundschulbüchern für das Fach Deutsch entweder als Lernobjekte in den Fokus [geraten] oder am Rand des Geschehens als Marker für «Diversität» platziert [sind]»²⁶ (2021, 145).

Sowohl für die die Schülerinnen und Schüler insgesamt wie auch für diskriminierungsbedingte Kinder im Speziellen ist es angezeigt, dass Fragen der Repräsentation (entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen) bei der Schulbuchproduktion mitreflektiert werden – so wie dies beispielsweise bei der Differenzkategorie «Geschlecht» seit einigen Jahren zunehmend bewusst umgesetzt wird. Inwiefern dies bereits heute der Fall ist, soll hier erschlossen werden.

25 Für ein umfassendes Verständnis von schulischen Situationen muss Anerkennung intersektional betrachtet werden – sprich unterschiedliche Differenzkategorien in ihrer Verschränkung müssen berücksichtigt werden. Für die vorliegende Untersuchung fokussieren wir aus analytischen Gründen, aber auch aufgrund der vorliegenden Ressourcen auf Differenzkategorien, welche sich auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen beziehen.

26 Diese Resultate weisen darauf hin, dass nicht nur die Inhalte von Lehrmitteln, sondern vor allem die Art und Weise, wie Lehrpersonen diese in ihrem Unterricht einsetzen, für eine diskriminierungsfreie Bildung relevant ist. Lehrpersonen sind die wesentlichen «Gamechanger» im Feld Schule, wenn es darum geht, eine rassismuskritische Schulpraxis umzusetzen oder abzulehnen.

4.4.2 Methodische Überlegungen zur Analyse der Repräsentation

Um Repräsentationen rekonstruieren zu können, müssen Kinder- und Erwachsenendarstellungen kategorisiert werden. Dieser analytische Schritt impliziert eine Reifizierung der binären Lesart von Menschen.²⁷ Dieser reifizierende Blick ermöglicht es gleichzeitig, dass die Ausprägungen hegemonialer Zugehörigkeitsordnungen analytisch erfasst und mit Fragen der Repräsentation verbunden werden können. Die Unterscheidung von Menschen innerhalb dieses kategoriellen Systems erfolgt regelmässig und habitualisiert, weil, wie Paul Mecheril schreibt,

«das Schema, das zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen unterscheidet, zu den grundlegenden gesellschaftlichen Schemata gehört, die Ordnung schaffen. Aus diesem Grund ist das Schema auf allen gesellschaftlichen Ebenen bedeutsam. Wer als «Migrant/in» gilt, ist nicht allein Ergebnis kontextspezifischer, lokaler Praxen, sondern zugleich von übergeordneten allgemeinen Diskursiven bestimmt. Der Unterschied zwischen «Migrant/in» und «Nicht-Migrant/in» stellt gewissermassen eine allgemein verfügbare Ressource dar [...].»
(Mecheril 2012, 18)

In der vorliegenden Lehrmittelanalyse wird diese binäre Kategorie auf der Bild- und Textebene anhand von natio-ethno-kulturellen Differenzmarkern codiert. Dies sind namentlich unterschiedliche Körperdarstellungen (Haut-/Haarfarbe oder -textur, körperliche Phänotypen, religiöse Symbole), Namen sowie Verortungen im Text (Sprache, geographische Herkunft). Figuren (in Illustrationen) und Personendarstellungen, welche sich dieser binären Logik entziehen und nicht entlang des «kommunikativ und imaginativ anschlussfähigen» Konzeptes eindeutig gelesen werden konnten, wurden als «unklar» codiert.²⁸

Wir sprechen nachfolgend von homogenen Gesellschaftskonzeptionen, wenn Menschen in den Lehrmitteln nicht divers, sondern entlang der Differenzmarker (Körperdarstellungen und/oder Namen und/oder textliche Verortungen) einheitlich repräsentiert sind. Unter diversen Darstellungen verstehen wir Bild- und Textkompositionen, in welchen unterschiedliche Phänotypen, Namen- und geografische Herkunftsbezüge repräsentiert werden. Der vorliegende Diversitätsbegriff bezieht sich auf eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung, wie dies Boris Nieswand nennt. Er definiert Diversität als «keine wesenhafte Eigenschaft einer Bevölkerung» (2021, 15). Diversität ist: «(a) das Resultat und die Summe (b) kontextbezogener Anwendungen von (c) historisch und situativ sich wandelnden personen- und gruppenbezogenen Kategorien (d) auf und durch eine Bevölkerung» (ebd.). Dies bedeutet, dass im vorliegenden Fall Diversität entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien existiert, weil diese Differenzkategorien in der aktuellen historischen Epoche eine entsprechend wirkmächtige Ordnungsfunktion haben. Diese historische Bedingtheit ist immer auch im Wandel, da sich hegemonial bedeutsame Kategorien historisch und situativ verändern.²⁹

4.4.3 Vielfaltsdarstellungen und Normalitätsvorstellungen

Es lassen sich über die analysierten Lehrmittel hinweg grundsätzlich drei unterschiedliche Typen der Repräsentation identifizieren:

1. Diversität als Gesellschaftskonzept
2. Unterschiedliche Diversitätsausprägungen – je nach Sequenz

27 Diese Kategorisierung erfolgte entlang eines binären Codes von als «einheimisch Gelesene» (autochthone «Wir»/«richtige Einheimische») und «migrationsanders Gelesene» (allochthone «Anderen»/«migrantisch, migrationsanders».

28 Dieser Code wurde insbesondere in Lehrmittelsequenzen vergeben, in welchen mit Fantasiefiguren gearbeitet wurde oder Körper mit künstlichen Farben (pink, grün etc.) koloriert wurden.

29 So wäre es beispielsweise im Mittelalter undenkbar gewesen, dass die Kategorien der Ständegesellschaft für Menschen irgendwann irrelevant sein könnten – und stattdessen die nationale Zugehörigkeit die Identität jedes Menschen prägt und die politische und geografische Ordnung der Welt strukturiert.

3. Gleichförmig homogene Gesellschaftskonzeption

Dabei sind die verschiedenen Repräsentationen abhängig vom Kontext und zeigen gewisse Muster in ihrer Erscheinungsweise. Schliesslich wird über die Analyse der Darstellungen in Bild und Text der Frage nachgegangen, wie ein ‹Wir› konstruiert wird und welche Ein- und Ausschlüsse damit einhergehen.

4.4.3.1 Vielfalt der Darstellungen einer diversen Gesellschaft

Bei den Darstellungen von Menschen in Lehrmitteln fällt die Vielfalt an Repräsentationen von homogenen oder heterogenen Gesellschaftskonzeptionen auf, und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits befinden sich im Sample Lehrmittel, welche mittels Darstellungen, Namen und den Beschreibungen von Menschen über alle Passagen hinweg einen gleichförmig hohen respektive tiefen Grad an gesellschaftlicher Diversität abbilden. Andererseits wurden Lehrmittel untersucht, in welchen in einzelnen Kapiteln des Lehrmittels heterogene Personendarstellungen vorliegen, während in anderen Kapiteln wiederum eine hohe gesellschaftliche Homogenität repräsentiert ist (unterschiedliche Ausprägungen von Repräsentation).

Typus 1: Diversität als Gesellschaftskonzept: Lehrmittel, welche eine gleichförmig hohe Diversität in den Abbildungen von Menschen mit unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Differenzmarkern aufweisen, bespielen mit ihren Inhalten in der Regel primär den Nahraum. Auffällig ist, dass in diesen Lehrmitteln Menschen nicht allein entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien, sondern aus einer intersektionalen Perspektive grundsätzlich divers(er) abgebildet sind – sprich auch hinsichtlich Kategorien wie Gender, Ability oder sexueller Orientierung. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Schulbuchautorinnen und -autoren bei diesen Lehrmitteln bewusst einen intersektionalen Zugang gewählt haben. Das Lehrmittel *Weitblick* (2021) ist bezüglich der diversitätsreflexiven Repräsentationen der deutlichste Fall im untersuchten Datenkorpus. Dieses Lehrmittel wurde für den Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft entwickelt, kümmert sich primär um den Nahraum der Kinder und wurde für Schülerinnen und Schüler des Zyklus 1 und 2 konzipiert. Es weist hinsichtlich der natio-ethno-kulturellen Differenzmarker eine hohe Vielfalt an Personendarstellungen auf – und diese Feststellung zieht sich durch alle Lehrmittelteile. Sowohl bei den Kinder- wie auch bei den Erwachsenen Darstellungen weist *Weitblick* damit, verglichen mit den anderen untersuchten Lehrmitteln, einen überdurchschnittlich hohen Grad an Diversität auf.

Typus 2: Unterschiedliche Diversitätsausprägungen – je nach Sequenz: Viele Lehrmittel weisen in einzelnen Sequenzen des Lehrmittels eine hohe Diversität an Personendarstellungen auf, und in anderen Textsequenzen wiederum ist eine homogene(re) Gesellschaftskonzeption repräsentiert. Ein solches Beispiel ist das Deutschlehrmittel *Sprachland Deutsch*, das für den Zyklus 2 konzipiert wurde und aus verschiedenen Magazinen besteht. Jedes Magazin behandelt ein Sach- und Sprachthema, wie beispielsweise die Themen ‹Erfindungen›, ‹Spiele›, ‹Schokolade› oder ‹Sprache spricht›. Im Magazin 1.2: *Wo die Sprache zählt* wird die Funktion von Sprache an unterschiedlichen Orten im Nahraum untersucht: im Dorfladen, am Bahnhof, im Theater usw. Die Darstellung von homogen-weiss gelesenen Personen in diesem Teil des Lehrmittels beträgt sowohl für Kinderdarstellungen wie auch für die Darstellung von Erwachsenen hundert Prozent. Interessanterweise befinden sich im Lehrmittel *Sprachland* aber auch Magazin-Ausgaben, welche entlang der

hier untersuchten Differenzmarker ein diverseres Bild zeichnen. Beispielsweise das Magazin 3.1: *Sprache spricht*, welches sich mit Sprachenvielfalt auseinandersetzt. Hier liegt der Anteil an divers gelesenen Kindern deutlich höher. Der Zusammenhang zwischen den repräsentierten Gesellschaftskonzeptionen und den Lehrmittelinhalten wird im anschliessenden Kapitel genauer erläutert.

Typus 3: Gleichförmig homogene Gesellschaftskonzeption: Der dritte Repräsentationstypus, welcher für das vorliegende Sample rekonstruiert wurde, ist derjenige einer weitgehend homogen-*weissen* Gesellschaft. In den Sequenzen, in welchen Menschen mit «anderen» Differenzmarkern repräsentiert sind, werden sie vielfach in einen räumlich fernen Kontext gestellt. Dies ist beispielsweise im Lehrmittel *Das WAH-Buch* der Fall. Auf 95 Prozent der Bilder werden homogen-*weisse* Menschen abgebildet. Von den dreissig abgebildeten People of Color finden sich zwanzig Personen auf zwei Seiten des Lehrmittels im Kontext von Armut und ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen in Afrika.

Die drei skizzierten Repräsentationstypen sind ungleichmässig auf das Sample verteilt. Am häufigsten lassen sich Lehrmittel dem Typus 2 zuordnen, bei welchem die Repräsentation je nach inhaltlichem Kontext unterschiedlich ausfällt.

4.4.3.2 Kontexte von Homogenität und Diversität

Über alle Abbildungen (Illustrationen und Fotografien) hinweg betrachtet, sind Kinder in den Lehrmitteln diverser abgebildet als Erwachsene. Dies bedeutet im Umkehrschluss auch, dass die natio-ethno-kulturellen Differenzmarker von potenziellen «Role Models» häufiger homogen-*weiss* sind. Weitere natio-ethno-kulturelle Differenzmarker bei Erwachsenen tauchen in zwei Kontexten systematisch in Erscheinung: Einerseits, wenn es im Lehrmittel um das Thema «Vielfalt» oder «Identität» geht und andererseits, wenn Räume ausserhalb des Nahraums – wir nennen diesen Raum hier «anderswo»³⁰ – abgebildet werden. Exemplarisch lassen sich diese beiden Darstellungskontexte anhand des Lehrmittels *Alltagsstark* nachzeichnen.³¹ Dieses Lehrmittel wurde für den Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) des Zyklus 3 konzipiert. Im Arbeitsbuch für die Schülerinnen und Schüler sind auf 266 Seiten sechs Personen dargestellt, deren natio-ethno-kultureller Differenzmarker sich von der homogen-*weissen* Kategorie abgrenzen lassen. Diese sechs Personen tauchen in zweierlei Kontexten auf: Ein Kapitel handelt von der Vielfalt der Arbeitswelt und unterschiedlichen Berufen³² (vgl. *Alltagsstark*, 50–51). Die zweite Sequenz ist eine Karikatur zum Thema «Hunger und Welternährung» und verhandelt das Verhältnis des reichen Nordens zum globalen Süden (ebd., 226).

4.4.3.3 Konzeptionen des «Wir»

Im Datenmaterial können drei dominante Formen von Wir-Konzeptionen typisiert werden: (1) Das «Wir» der Lerngruppe, in der Regel bezogen auf die Schulklasse. (2) Das «Wir» der menschlichen Spezies – «Wir Menschen» – und schliesslich (3) ein eher diffuses, natio-ethno-kulturell gedachtes «Wir», welches sich in den vorliegenden Lehrmitteln vor allem auf den Bezugsrahmen «Schweiz» oder «Europa» bezieht. Nur in wenigen Fällen sind damit explizit Staatsbürgerinnen und Staatsbürger gemeint, sondern vielmehr eine indefinite Gruppe von Menschen, die dem Kollektiv der «Schweiz» zugerechnet werden. Die zwei letzten Wir-Konzeptionen («Schulklassen-Wir» und «Schweiz-Wir») werden nachfolgend genauer betrachtet.

30 Eine Definition mit ausführlicher Darstellung des Konzepts «Nahraum» und Raum «anderswo» findet sich im Kapitel 4.3.

31 Eine vergleichbare Repräsentation bzw. Nicht-Repräsentation von Kindern und Erwachsenen findet sich auch im Lehrmittel *Spuren und Horizonte* für den Fachbereich Räume, Zeiten, Gesellschaften des Zyklus 3. Die natio-ethno-kulturellen Differenzmarker der Personen im Lehrmittel sind grossmehrheitlich homogen-*weiss*. Einzig im Kapitel, welches die Themen Identität, Heimat und Sprachenvielfalt behandelt, evoziert die Darstellungsform der Kinder eine diverse Konzeption von Gesellschaft.

32 Im gesamten Datenkorpus finden sich mehrere Buchsequenzen in unterschiedlichen Lehrmitteln der Deutschschweiz und der Romandie, in welchen Menschen und ihre Berufe vorgestellt werden. Auffällig ist, dass diese Darstellungen von Berufsgruppen meist aus porträtierten Einzelpersonen mit diversen natio-ethno-kulturellen Differenzmarkern bestehen.

Wenn in Lehrmitteln des Zyklus 1 und 2 von einem ‹Wir› gesprochen wird, ist damit meistens das ‹schul- bzw. klassengemeinschaftliche Wir› gemeint. Diese ‹Wir›-Konzeption hat für die Leserinnen und Leser einen inkludierenden Charakter, weil grundsätzlich alle Kinder, welche dieses Lehrmittel nutzen, auch Teil der Schule und der Klasse sind. Hinzu kommt, dass Buchsequenzen, welche dieses ‹Wir› illustrieren, vermehrt Kinder mit unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Differenzmarkern abbilden.

Eine diverse Repräsentation von Menschen des Nahraums ist allen Lehrmitteln mindestens fragmentarisch inhärent. Grundsätzlich kann festgehalten werden: In den Lehrmitteln der Deutschschweiz sind diverse Repräsentationen häufiger als in den Lehrmitteln der Romandie. Das schul- und klassengemeinschaftliche ‹Wir› ist diverser repräsentiert als dasjenige des ‹Schweiz-Wir›. Auch in den ältesten Lehrmitteln des vorliegenden Datenkorpus sind Abbildungen und Namen zu finden, welche natio-ethno-kulturell unterschiedliche Zugehörigkeitszuschreibungen evozieren, wie beispielsweise die Kinderillustrationen und Fotografien im *Sprachland Magazin 1.1: Spielen und Lernen* aus dem Jahr 2009. Diese klassen- und schulgemeinschaftliche Diversität ist in den Lehrmitteln des Zyklus 1 und Zyklus 2 ausgeprägter, was mutmasslich damit zusammenhängt, dass im Vergleich zum Zyklus 3 häufiger der Nahraum thematisiert ist.

‹Wir› mit einem schweizerischen Bezugsrahmen: Ein räumliches und natio-ethno-kulturell gedachtes ‹Schweiz-Wir› wird in den Lehrmitteln mit Formulierungen, Bildern und Textinhalten modelliert. Es taucht vor allem in zwei Zusammenhängen auf: Einerseits werden mit diesem ‹Wir› geografische Bezüge zum schweizerischen Staatsgebiet – und zum Leben in diesem Gebiet – hergestellt. So werden geografische und klimatische Räume eröffnet, wenn beispielsweise davon die Rede ist, dass «bei uns in der Schweiz [...] nicht das richtige Klima [herrscht], damit der Kakaobaum wachsen kann» (Alltagsstark, 121), oder wenn die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert sind, zu erklären, «wie es möglich ist, dass wir am gleichen Tag in Basel 20° und in Locarno nur 15° C messen» (Durchblick 1, 163). Andererseits tritt dieses ‹Wir› in Erscheinung, wenn Phänomene wie beispielsweise die Sprachenvielfalt, der Verbrauch von CO² oder das spezifische Essverhalten mit anderen nationalen Kollektiven in ein Verhältnis gebracht werden. Häufig geschieht dies über den direkten Vergleich, wie exemplarisch die Textsequenz aus *Durchblick 2* illustriert: «Im weltweiten Durchschnitt leben wir auf zu grossem Fuss, denn wir verbrauchen mehr Ressourcen, als pro Person zur Verfügung stehen. Wir bräuchten 3,3 Erden, wenn alle Menschen so leben und wirtschaften würden wie wir Schweizer.» (ebd., 282). Wen genau das Kollektiv «Schweizer» umfasst, bleibt uneindeutig. Klar ist, dass mit dieser Formulierung davon ausgegangen wird, dass das hier besprochene ‹Wir›-Kollektiv erstens einen gemeinsamen ökologischen Fussabdruck hat und zweitens weltweit in einen Vergleich mit anderen (nationalen) Kollektiven gestellt werden kann.

Abschliessend soll der Frage nachgegangen werden, wie inklusiv oder exklusiv das ‹Wir› mit einem schweizerischen Bezugsrahmen konzipiert wird. Dies geschieht anhand der beiden in der Schweiz anerkannten ‹nationalen Minderheiten› der Jenischen, Sintizze und Sinti, Romnja und Roma sowie der jüdischen Gemeinschaft. Es fragt sich, ob und wie Angehörige dieser Kollektive diskursiv in



Abb. 4: Diverse Repräsentationen der <Wir>-Gruppe im Nahraum (zusammengestellt aus: Diercke Geografie, 239; Géographie 10^e, 108; Sprachfenster Sprachbuch, 46; Sprachland Magazin 1.1, 2; Die Sprachstarken 4, 50-51).

ein *Schweiz-<Wir>* inkludiert werden und wie deren Lebenswelt und Zugehörigkeit thematisiert wird.

Jenische, Sintizze und Sinti, Romnja und Roma³³: Die nationalen Minderheiten der Sintizze und Sinti, Romnja und Roma erscheinen in den Lehrmitteln (insbesondere in Geschichtslehrmitteln) am häufigsten im Zusammenhang mit deren Verfolgung im Dritten Reich, vielfach in einer Aneinanderreihung von verfolgten Gruppen wie beispielsweise in *Durchblick 2*: «Bereits 1933 errichteten die Nationalsozialisten Konzentrationslager, in denen Juden, Sinti und Roma sowie andere Verfolgte, wie Kommunisten, Sozialdemokraten, kritische Christen und Intellektuelle inhaftiert wurden» (ebd., 100). Als Teil des nationalen Kollektivs werden Jenische, Sintizze und Sinti, Romnja und Roma an zwei Stellen erwähnt: Einerseits im Lehrmittel *Durchblick 1* unter dem Titel «Völker ohne festen Lebensraum» und andererseits im Lehrmittel *Schritte ins Leben* unter dem Titel «Die Jenischen in der Schweiz». Beide Sequenzen handeln von Minderheiten und rahmen die Auseinandersetzung mit einem Blick auf unterschiedliche Dimensionen der Diskriminierung (historisch und aktuell). Jenische werden als Zugehörige zum nationalen Kollektiv eingeführt: «Der Hauptteil der Fahrenden, die einen Schweizer Pass besitzen, sind Jenische» (*Durchblick 1*, 262) und von «ausländischen Gruppen (meist Roma oder Sinti)» (ebd.) abgegrenzt, welche «in grossen Verbänden» (ebd.) durch die Schweiz reisen. Die kurzen Beschreibungen zur heutigen Lebenswelt der Jenischen eröffnen ein Bild, das zwischen einem formulierten Stolz auf die nationale Zugehörigkeit zur Schweiz und den Berichten über Diskriminierungserfahrungen oszilliert (vgl. *Schritte ins Leben*, 170–171). Jenische werden damit explizit als Teil des *Schweiz-<Wir>* gedacht, während Romnja und Roma, Sintizze und Sinti diskursiv ausserhalb dieses *Schweiz-<Wir>* situiert werden³⁴. Im Fokus der Darstellung stehen die Diskriminierung sowie die von der Mehrheit abweichende Lebensweise der Jenischen und die Abgrenzung zu «ausländischen (Roma oder Sinti)-Gruppen».

33 Im Jahr 2023 wurde ein Lehrmittel publiziert, welches sich aus einer dezidiert rassistuskritischen Perspektive mit den Jenischen, Sintizze und Sinti, Romnja und Roma in der Schweiz beschäftigt (Arbeitsgruppe Jenische – Sinti – Roma 2023). Dieses Lehrmittel ist allerdings in der vorliegenden Untersuchung nicht Teil des Datenkorpus.

34 Gemäss Schätzungen der Roma Foundation leben in der Schweiz rund 50 000 Romnja und Roma, wovon die Mehrheit die Schweizer Staatsbürgerschaft besitzt und vom Umfeld vielfach nicht als Roma wahrgenommen wird (vgl. Eidgenössische Kommission gegen Rassismus 2021, 5).

Jüdische Gemeinschaft: Ähnlich wie bei den Jenischen, Sintizze und Sinti, Romnja und Roma wird in den Lehrmitteln bei den Jüdinnen und Juden der Schwerpunkt noch stärker auf die Verfolgung zur Zeit des Nationalsozialismus gelegt. In diesem Zusammenhang kommt in Geschichtslehrmitteln auch die Abweisung von jüdischen Geflüchteten an der Schweizer Grenze und die Frage der Wiedergutmachung durch die Schweizer Banken in den 1990er-Jahren zur Sprache. Weitere Themenbereiche, die sowohl in den Lehrmitteln der Romandie wie auch in Deutschschweizer Lehrmitteln abgedeckt sind, betreffen die Verfolgung von jüdischen Menschen im Mittelalter, das Judentum als Ausgangspunkt der sogenannten Weltreligionen und den Konflikt um Palästina. Als Teil eines *Schweiz-«Wir»* treten Jüdinnen und Juden lediglich marginal in Erscheinung. Einzig im selten genutzten Lehrmittel *Blickpunkt 3* wird neben anderen Religionsgemeinschaften das Judentum ausführlich thematisiert (ebd., 13–39). Unter dem Leitsatz «Wie das Judentum in die Schweiz gekommen ist» wird die jüdische Gemeinschaft als Teil eines *Schweiz-«Wir»* präsentiert. Es werden jüdische Kinder und Erwachsene und ihre Rituale und Feiern porträtiert («Jüdisch leben in Zürich»), wobei der Fokus auf der religiösen und traditionellen Praxis liegt. Die Frage des Verhältnisses zum *Schweiz-«Wir»* wird anhand der räumlichen Situierung des jüdischen Lebens («Zürich») und anhand einer Integrationsgeschichte seit 1945 in die «vielfältigere Schweiz» thematisiert. Abgesehen von *Blickpunkt 3* sind in den untersuchten Lehrmitteln jüdische Menschen und die jüdische Gemeinschaft als Teil des *Schweiz-«Wir»* nicht präsent.

5. Fazit

Das Ziel dieser Studie war es, einen Überblick zur Auseinandersetzung mit Rassismus, zu rassistischen Narrativen und zur Repräsentation in aktuellen Schweizer Lehrmitteln zu gewinnen. Aufgrund der Vielzahl an Lehrmitteln wurden die Unterrichtsfächer eingegrenzt: Berücksichtigt wurde der Sprachunterricht Deutsch respektive Français und der Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft respektive Sciences humaines et sociales. Die Wahl dieser Unterrichtsfächer erfolgte unter der Annahme, dass nicht nur latente Sinnstrukturen, sondern auch explizite Aussagen und inhaltliche Auseinandersetzungen zu diesen Themenfeldern auffindbar sind.

Auf der Grundlage der kantonalen Lehrmittellisten aus dem Schuljahr 2020/2021 wurden Lehrmittel für die vorliegende Analyse festgelegt. Dabei wurden Lehrmittel aus den Zyklen 1–3 berücksichtigt, also vom Kindergarten bis in die 9. Klasse. Da aufgrund der Lehrmittellisten nicht direkt Rückschlüsse möglich sind auf die tatsächliche Nutzung der Lehrmittel in der schulischen Praxis, wurde ergänzend zu der inhaltlichen Analyse eine Nutzungsbefragung bei den Lehrpersonen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Umfrage haben gezeigt, dass die analysierten Lehrmittel tatsächlich auch in der schulischen Praxis rege verwendet werden.

5.1 Zusammenfassung der Resultate

Rassismus ist in den Lehrmitteln kein Fokusthema und auch kein Querschnittsthema, was auch der fehlenden Verankerung in den Lehrplänen der deutsch- sowie der französischsprachigen Schweiz geschuldet ist. Tendenziell finden sich mehr Sequenzen in Lehrmitteln der Deutschschweiz. Dabei fällt auf, dass Rassismus primär aus einer historischen Perspektive (Kolonialismus, Rassentheorien, Nationalsozialismus) untersucht und/oder in einem geografisch fernen Raum (USA, (Ex-) Kolonialländer, globale Menschenrechtsverletzungen) verortet wird. Es werden kaum Bezüge zum eigenen Lebensraum (Nahraum) hergestellt. Eine Ausnahme stellen hierbei die Kapitel zur kolonialen Schweiz in den neueren Geschichtslehrmitteln für den Zyklus 3 dar.

Explizit rassistische Begriffe sind in den Lehrmitteln selten. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit solchen Begriffen ist in den vergangenen Jahren in die Weiterentwicklung von Lehrmitteln eingeflossen. Vereinzelt finden sich in den untersuchten Lehrmitteln noch Begriffe, welche heute als problematisch und diskriminierend diskutiert werden – wie etwa Mohrenkopf, Eskimo oder Indianer – ohne dass sie kontextualisiert werden. Aus didaktischer Sicht problematisch bewerten wir die Tatsache, dass in den untersuchten Lehrmitteln Rassismus in der Gegenwart einzig als ein interpersonales oder ideologisches Phänomen – im Sinne einer bewussten und damit intendierten Ideologie – beschrieben wird. Es fehlt in den Auseinandersetzungen mit Rassismus das Konzept des strukturellen Rassismus, welches in den Sozial- und Geisteswissenschaften längst empirisch erforscht und theoretisch etabliert ist.

Migration wird in den Lehrmitteln breit thematisiert, es werden dem Themenfeld teilweise umfangreiche Kapitel gewidmet. Über die Lehrmittel hinweg erscheint Migration als anthropologische Konstante, jedoch folgen nur wenige thematische Kapitel diesem perspektivischen Ansatz. Aktuelle Migration wird dabei in den

meisten Fällen aus einer europäischen Perspektive und als eine Not- und Krisen-erzählung etabliert, und Immigration wird stark mit Vorstellungen kultureller Vielfalt verschränkt. Migrantinnen und Migranten treten dabei kaum als autonome Subjekte in Erscheinung: Sie sind Teil von Bewegungen, welche in Zahlen und Grafiken abgebildet werden. Zur Theoretisierung des Phänomens wird mehrheitlich (deutschsprachige Lehrmittel) mit dem Push-Pull-Modell argumentiert, welches Migration nach vorgefertigten Erklärungsansätzen zu kategorisieren versucht und in der Migrationsforschung seit langer Zeit kritisch diskutiert wird. Die Strukturlogik dieser Argumentationsweise ist auch in den Lehrmitteln erkennbar: Porträtierte Menschen werden in der Form von Idealtypen dargestellt, deren Migrationserfahrungen in die präsentierten Narrative eingeschrieben werden.

Transnationale Perspektiven auf Migration tauchen in Ansätzen nur vereinzelt auf, weshalb kaum Bezüge zu transnationalen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler eröffnet werden. Auch das Verständnis einer Schweizer Gesellschaft als (Post-)Migrationsgesellschaft tritt ansatzweise in Erscheinung. Jedoch fehlt es an Zugängen, um gesellschaftliche und politische Kontroversen um die Frage der Teilhabe und Zugehörigkeit im Unterricht vertieft thematisieren zu können.

Nebst der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Rassismus und Migration wurden in der vorliegenden Studie auch untersucht, wie zugehörigkeitsrelevante Wissensordnungen strukturiert und inhaltlich etabliert werden. Dabei haben sich in der Analyse zwei (konzeptionelle) Fokusfelder aufgedrängt: Einerseits die Repräsentation von Personen in Lehrmitteln (Wer? Wie?) sowie damit einhergehende Normalitätsvorstellungen und andererseits die Darstellung und Konzeption räumlicher Vorstellungen im globalen Kontext.

Raumvorstellungen: Die Rekonstruktion verschiedener (gedanklicher) Räume in den Lehrmitteln ermöglicht es nachzuzeichnen, mit welchen kategorialen Unterscheidungen Wissensordnungen über Menschen lokal und global etabliert werden. Räumlich lassen sich Abgrenzungen von einem Nahraum, einem Raum «anderswo» sowie von einem Fantasie-Raum erkennen. Sowohl der Nahraum wie auch der Raum «anderswo» sind mit Fragen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit verschränkt. Im Vergleich zum Raum «anderswo» wird der Nahraum in Lehrmitteln heterogener dargestellt, sprachlich mit einer «Wir»-Gruppe verknüpft («hier bei uns») und wird mit einem höheren Anspruch auf Differenzierung und Diversität beschrieben. Darstellungen des Raums «anderswo» sind wiederum von Fremdheitsnarrativen und Homogenitätsvorstellungen geprägt. Schliesslich lassen sich auch rassistische und koloniale Wissensordnungen erkennen in der Form, wie der «Nahraum» und das «Anderswo» oft in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden: So lassen sich im Narrativ «Zwischen Tradition und Moderne» evolutionistische Wissensordnungen erkennen, und eine eurozentrische Perspektive wie auch ein latenter Afrikapessimismus sind im Datenmaterial präsent.

Repräsentationen: In einem unsystematischen historischen Vergleich von Schulbüchern über die letzten zehn bis zwanzig Jahre wird die zunehmende Repräsentation gesellschaftlicher Diversität deutlich: Die Repräsentation von Schwarzen Menschen und People of Color, aber auch die Repräsentation unterschiedlicher Geschlechtermodelle oder die Repräsentation von Menschen mit Behinderungen

ist in Lehrmitteln häufiger geworden. Allerdings gibt es zwischen den Lehrmitteln deutliche Unterschiede. Teilweise lassen sich gar innerhalb eines Lehrwerks einzelne Lehrwerksteile mit homogenen Darstellungen und andere Lehrwerksteile mit ausgesprochen diversen Repräsentationen feststellen. Die Gründe dafür müssten anhand des Entstehungskontextes der Lehrmittel untersucht werden.

Aufgrund der Uneinheitlichkeit in der Repräsentativität wurden in der Analyse auch die Kontexte der entsprechenden Darstellungen in den Lehrmitteln erfasst. Dabei zeigt sich, dass es insbesondere Buchsequenzen zu Fragen der Vielfalt und/oder der Identität sind, in welchen ein besonderes Augenmerk auf diverse Repräsentationen gelegt wird. Den Abbildungen wird somit eine Funktion in der Illustration des jeweiligen thematischen Fokus zugeschrieben; es handelt sich damit nicht um Abbildungen zur Repräsentation von «Normalität».

Solche Repräsentationen von Diversität als Normalität kommen am häufigsten bei Abbildungen des (schulischen) Nahraums vor. Während heterogene Darstellungen von Kindern häufiger sind, werden Erwachsene oftmals homogener (*weiss*) dargestellt. Abbildungen von Schwarzen erwachsenen Personen oder People of Color im alltäglichen Nahraum sind deutlich seltener als in thematischen Schwerpunkten wie Armut, Flucht und Asyl oder in räumlich fernen Kontexten. Der Bedeutung diversitätssensibler Repräsentation in Bezug auf Selbstrepräsentation und Identifikationsfiguren für die Schülerinnen und Schüler (Role-Modeling) scheint in der Lehrmittelentwicklung bisher wenig Aufmerksamkeit zuzukommen.

5.2 Ausblick

Aufgrund der fehlenden Tradition lehrmittelbezogener Forschung in der Schweiz konnte für die vorliegende Forschung nur bedingt auf bestehende Arbeiten zurückgegriffen werden. Es bestehen weiterhin erhebliche Forschungsdesiderate, wobei hier einige Felder skizziert werden sollen:

Die Lehrmittelforschung im Allgemeinen und besonders die Lehrmittelforschung, welche sich Fragen rund um Rassismus und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen widmet, ist in der Schweiz wenig etabliert. Um detailliertes Wissen zu gewinnen, braucht es vergleichbare Studien, welche statt eines Überblicks die hier skizzierten Bereiche (Migration, Rassismus, Raum, Repräsentation) weiter vertiefen. Neben der inhaltlichen Vertiefung bestehen momentan auch Erkenntnislücken bezüglich Lehrmittel in weiteren Fachbereichen (z. B. Mathematik oder Fremdsprachen) und zu den Lehrmitteln auf der Schulstufe Sek II (Berufsschule, Fachmittelschulen, Gymnasium). Zudem scheint es hilfreich, Lehrmittel vermehrt auch einem historischen Vergleich zu unterziehen, um Entwicklungen festzuhalten und damit die Bedeutung von Lehrmitteln in ihrer gesellschaftlichen Aktualität zu erfassen. Um die Entstehungs- und Gelingensbedingungen von Lehrmitteln zu verstehen, empfiehlt sich die Erforschung ihrer Entstehungskontexte. Eine solche Untersuchung liefert Hintergrundinformationen zu den Überlegungen, Positionen und Orientierungen, welche zur strukturellen Verfasstheit der Lehrmittel führen. Beispielsweise könnte damit vertieft geklärt werden, weshalb diversitätssensible Repräsentation in den untersuchten Lehrmitteln in dieser Uneinheitlichkeit ausfällt, inwiefern es sich dabei um bewusste konzeptionelle Entscheidungen handelt, welche Rolle den Illustratorinnen und Illustratoren und den Verantwortlichen für die

Bildauswahl obliegt und ob weitere Faktoren (z. B. die Verfügbarkeit von Bildern) die Bildsprache von Lehrmitteln beeinflussen. Grundsätzlich wäre es erkenntnisreich zu untersuchen, welche Relevanz den Fragestellungen der vorliegenden Studie in der Produktion von Lehrmitteln zukommt und mit welchen Konzepten Lehrmittelautorinnen und -autoren sowie Verlage arbeiten.

Während Forschungsergebnisse zu Inhalten und zur Strukturiertheit von Schulbuchwissen für die Schweiz zumindest sequenziell vorliegen, fehlt die Forschung zur Nutzung von Lehrmitteln weitestgehend – und dies insbesondere aus einer rassismuskritischen Perspektive. Diese Forschungslücke ist relevant zur Einschätzung der vorliegenden Ergebnisse, da wir von älteren Untersuchungen wissen, dass die Nutzung von Lehrmitteln zu einer Verschiebung von inhaltlichen Schwerpunkten führt (vgl. Schär und Sperisen 2011). Lehrpersonen ordnen Schulbuchinhalte entlang ihrer eigenen Interessen, Ziele und Konzepte. Was von Schulbuchautorinnen und -autoren ursprünglich intendiert war, gelangt gefiltert, adaptiert und manchmal auch konträr zur ursprünglichen Intention in den schulischen Unterricht. Es wäre deshalb relevant zu wissen, wie die analysierten Lehrmittelsequenzen in der aktuellen Praxis genutzt und weitervermittelt werden.

Für das Lernen an Schulen gilt: «Teachers make the difference». Sowohl hinsichtlich der Lerninhalte, aber auch in Bezug auf Vorurteile und Stereotype der Lehrpersonen, die bei migrantisch gelesenen Kindern zu einer negativen Erwartungshaltung und damit verbunden zum Pygmalioneffekt³⁵ führen (vgl. Appel, Weber und Kronberger 2015; Reinhard 2012; Gentrup u. a. 2020; Neuenschwander u. a. 2021; Sander u. a. 2018). Diese Erkenntnisse untermauern die These, dass auch in Bezug auf Unterrichts- und Lehrmittelinhalte die Konzepte und Vorstellungen von Lehrpersonen für das Lernen der Kinder wesentlich sind. Aus diesem Grund ist es angezeigt, die Zugehörigkeits- und Rassismuskonzepte von Lehrpersonen und ihre pädagogischen Strategien im Umgang mit rassistischen Diskursen genauer zu untersuchen sowie aus den Erkenntnissen Strategien für die Aus- und Weiterbildung wie aber auch die didaktische Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Mit ihnen steht und fällt der fachliche, didaktische und pädagogisch-professionelle Umgang mit Fragen zu Diversität und Rassismus.

35 Der erstmals in den 1960er Jahren nachgewiesenen sozialpsychologischen Effekt besagt, dass die Erwartungshaltung von Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern einen messbaren Effekt auf deren Leistung haben. Dies gilt sowohl für positive wie für negative Leistungserwartungen.

36 Es handelt sich hiermit nicht um die erste Arbeit zu Empfehlungen in diesem Bereich in der Schweiz. Verwiesen sei hier beispielsweise auf die Empfehlungen der Agentur Nunyola (Anja Glover), online unter www.nunyola.ch/antirassismus-fur-lehrpersonen [12.03.2023]; und auch hier sind konkrete Empfehlungen zusammengetragen: El-Maawi, Owzar und Bur 2022.

Auf der Grundlage der Studienergebnisse lassen sich für verschiedene institutionelle Felder Schlussfolgerungen ziehen. So können etwa Rückschlüsse für die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen gewonnen werden.³⁶ Die Auseinandersetzung mit Rassismus und Fragen zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit liegt aber nicht allein in der Verantwortung der Unterrichtenden. Gemeinsam mit der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus wurden deshalb Empfehlungen erarbeitet, welche sich an Pädagogische Hochschulen (Aus- und Weiterbildung), an kantonale Stellen zur Begutachtung von Lehrmitteln, an Lehrmittelverlage, an Schulbuchautorinnen und -autoren sowie an Lehrpersonen richten. Diese Empfehlungen finden sich online:

www.ekr.admin.ch/publikationen/d107/1380.html



6. Literatur

- Abou Shoak, Mandy und Rahel El-Maawi. 2020. «Einblick: Rassismus in Lehrmitteln». Zürich.
- Adamina, Marco. 2014. «Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereiche im Unterricht der Primarstufe (PaLeMi_Prim). Schlussbericht». PH Bern.
- Affolter, Simon, Vera Sperisen et al. 2021. «Migration – Rassismus – Schule. Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis». In *Bildung.Macht.Diversität*. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, herausgegeben von Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky und Georges Pfruender, 243–266. Bielefeld: transcript.
- Agnew, John. 1994. «The Territorial Trap: The Geographical Assumptions of International Relations Theory». *Review of International Political Economy* 1 (1): 53–80. <https://doi.org/10.1080/09692299408434268>.
- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Appel, Markus, Silvana Weber und Nicole Kronberger. 2015. «The influence of stereotype threat on immigrants: review and meta-analysis». *Frontiers in Psychology* 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>.
- Apraku, Josephine. 2017. «Das Schulbuch – eine rassismuskritische Reflexion». In *Kritische Pädagogik 4. Eingriffe und Perspektiven*, herausgegeben von Armin Bernhard, Harald Bierbaum und Eva Borst, 95–108. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Arbeitsgruppe Jenische – Sinti – Roma, Hrsg. 2023. *Jenische, Sinti, Roma – wer wir sind: zu wenig bekannte Minderheiten in der Schweiz*. Zürich: Münster-Verlag.
- Attia, Iman. 2018. «Wer dazu gehört – und wer nicht. Rassismus als gesellschaftliches Machtverhältnis». Herausgegeben von der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR. *Tangram*, Nr. 42: 102–105.
- Awet, Kessete. 2018. *Die Darstellung Subsahara-Afrikas im deutschen Schulbuch: Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte und Politik der Sekundarstufe I (Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen*. Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv8xnfzf>.
- Aydin, Açelya. 2021. «Migration in Schweizer Geschichtsbüchern der Sekundarstufe 1. Eine Schulbuchanalyse aus fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive: Masterarbeit eingereicht am Institut Sekundarstufe 1». PH FHNW.
- Bade, Klaus J. 2018. «Historische Migrationsforschung. Historical Migration Research». *Historical Social Research Supplement*, Nr. 30: 206–226. <https://doi.org/10.12759/HSR.SUPPL.30.2018.206-226>.
- Balibar, Etienne und Immanuel Wallerstein. 1992. *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. 2. Aufl. Hamburg: Argument.
- Bascio, Tomas und Andreas Hoffmann-Ocon. 2010. «Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele». *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (1): 20–32.
- Bauman, Zygmunt. 1990. *Thinking sociologically*. Oxford, Cambridge (Mass.): Basil Blackwell.
- Becker, Rolf und Jürg Schoch. 2018. *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*. Politische Analyse. Bern: Schweizer Wissenschaftsrat.
- Bernhard, Roland. 2013. *Geschichtsmethoden über Hispanoamerika: Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Bd. 134. Eckert. Die Schriftenreihe. Göttingen: V&R Unipress.

Bernhard, Roland, Susanne Grindel, Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme. 2017. «Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive». In *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*, herausgegeben von Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz und Christoph Kühberger, 11–32. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006866.11>.

Binnenkade, Alexandra. 2008. «Lehrmittel gestalten, Lernprozesse anregen. Bilder und Emotionen». In *Schlüsselbilder des Nationalsozialismus. Fotohistorische und didaktische Überlegungen*, herausgegeben von Werner Dreier, Eduard Fuchs, Verena Radkau García und Hans Utz, 101–112. Wien: Studienverlag.

Bleisch, Petra, Séverine Desponds und Melissa Girardet. 2021. «Perception de la diversité religieuse des enseignant·e·s dans des écoles primaires en Suisse romande». *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions*, Nr. 9: 93–115.

Bocic, Sanja. 2022. «Rassismuskritische Bildung. Eine Analyse der aktuell empfohlenen Lehrmittel Kaleidoskop: Ich und die Gemeinschaft – Menschen einer Welt und Weitblick: Menschen machen Räume. Bachelorarbeit, eingereicht am Institut Primarstufe (IPS) der pädagogischen Hochschule Bern». PH Bern.

Bojadžijev, Manuela und Alex Demirovic. 2002. «Vorwort». In *Konjunkturen des Rassismus*, herausgegeben von Alex Demirovic und Manuela Bojadžijev, 7–29. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bojadžijev, Manuela und Regina Römhild. 2014. «Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung». In *Vom Rand ins Zentrum: Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*, herausgegeben von Labor Migration, 10–24. Berliner Blätter, Heft 65. Berlin: Panama Verlag.

Bönkost, Jule

- 2020a. «Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. «Verbesserte» Schulbuchinhalte reichen nicht aus.» Georg-Eckert-Institut. Dossier 1.
- 2020b. «Konstruktionen des Rassiediskurses in Englisch-Schulbüchern». In *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Nina Simon, 19–47. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer VS.

Braga, Arianna. 2022. «Die Wichtigkeit der Repräsentation von Kindern in Literatur und Medien». *Humanium*. 22. März 2022. <https://www.humanium.org/de/die-wichtigkeit-der-repraesentation-von-kindern-in-literatur-und-medien/>. [4. April 2023]

Bundesamt für Statistik

- 2017. «Bevölkerung nach Migrationsstatus». 2017. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>. [4. April 2023]
- 2020. «Bevölkerung nach Migrationsstatus». 2020. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>. [4. April 2023]
- 2021. «Kinder nach Migrationsstatus des Haushalts - 2017-2019». 2021. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.assetdetail.20164392.html>. [4. April 2023]

Christophe, Barbara und Wendy Anne Kopisch. 2009. «Migration in German Textbooks: Is Multiperspectivity an Adequate Response?» *Journal of Educational Media, Memory & Society* 1 (1): 190–202. <https://doi.org/10.3167/jemms.2009.010112>.

Clerc, Pascal

- 2002. «Les villes de la culture scolaire en géographie». *Mappemonde* 65 (1): 34
- 2021. «La formation d'un regard: la colonisation dans les manuels de géographie du secondaire (1873-1951)». *Histoire de l'éducation*, Nr. 155: 195–217.

Daenzer, Annabelle. 2022. «Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement». 22.1001. Document de travail. Neuchâtel: IRDP.

- D-EDK. 2016. «Lehrplan 21. Gesamtausgabe». Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf. [4. April 2023]
- Demirovic, Alex und Manuela Bojadžijev, Hrsg. 2002. *Konjunkturen des Rassismus*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Diaz-Bone, Rainer. 2006. «Die interpretative Analytik als methodologische Position». In *Foucault: Diskursanalyse der Politik: Eine Einführung*, herausgegeben von Brigitte Kerchner und Silke Schneider, 68–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dijk, Teun A. van. 2005. «Critical Discourse Analysis». In *The Handbook of Discourse Analysis*, herausgegeben von Deborah Schiffrin, Deborah Tannen und Heidi E. Hamilton, 349–371. Malden/Oxford: Blackwell.
- Dirim, İnci und Paul Mecheril. 2010. «Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft». In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, M. Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter, 121–148. Bachelor | Master. Weinheim: Beltz.
- Djordjevic Léonard, K. und É. Yasri-Labrique. 2019. «La part de l'Autre: la diversité culturelle et linguistique dans les manuels scolaires». In *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche: enjeux et perspectives*, herausgegeben von Salvain Wagnon, 277–295. Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang.
- Düvell, Franck. 2006. *Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen*. Europäisierung 5. Hamburg; Münster: Lit.
- Efionayi-Mäder, Denise und Didier Ruedin. 2017. *Anti-Schwarzen-Rassismus in der Schweiz - eine Bestandsaufnahme: explorative Studie zuhanden der Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB)*. SFM Studies 67d. Neuchâtel: SFM, Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus. 2021. *Themendossier. Jenische, Sinti/Manouches und Roma*. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.
- El-Hélou, M. 2006. *Les représentations de «l'autre» dans les manuels de Français langue seconde au Québec*. Diplomarbeit, Université du Québec.
- El-Maawi, Rahel, Mani Owzar und Tilo Bur. 2022. *No to racism: Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep.
- Espahangizi, Kijan, Sabine Hess, Juliane Karakayali, Bernd Kasperek, Simona Pagano, Mathias Rodatz und Vassilis S. Tsianos. 2016. «Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft. Zur Einleitung». *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 2 (1): 9–23.
- Faist, Thomas und Eyüp Özveren. 2004. *Transnational Social Spaces: Agents, Networks, and Institutions*. Aldershot, Hants, England; Burlington, VT: Ashgate.
- Fannin, Andreas. 2020. «Erinnerungskulturen: Welche Geschichte braucht die Zukunft?». *WOZ – Die Wochenzeitung*, 17. Dezember 2020.
- Foucault, Michel. 1976. *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus, und Almut Stoletzki. 2014. «Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. 1. Aufl.» Eckert. Expertise. 4. Göttingen: V & R Unipress.
- Fuchs, Eckhardt und Steffen Sammler. 2015. *Schulbücher zwischen Tradition und Innovation. Ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. <https://repository.gei.de/handle/11428/221>. [4. April 2023]

Furrer, Markus.

- 2004. *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.

- 2017. «Mythen im Kalten Krieg. Das Beispiel Schweiz». In *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*, Band 141: 247–264. Eckert. Die Schriftenreihe, Band 141. V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006866.247>.

Gatzweiler, Nadine. 2015. «Kontrapunktisches Lesen von Differenz und Hybridität – Eine Schulbuchforschung zu Imperialismus, Widerstand und Dekolonialisierung». Eckert. *Beiträge* 2015/1. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Gentrup, Sarah, Georg Lorenz, Cornelia Kristen, und Irena Kogan. 2020. «Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teacher Expectations, Teacher Feedback and Student Achievement». *Learning and Instruction* 66 (April): 101296.

Gesetz über den Lehrmittelverlag (LMVG). 2016.

Geuenich, Helmut. 2015. «Begriffsklärung». In *Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch: Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I*, herausgegeben von Helmut Geuenich, 1–9. *Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06688-8_1.

Girardet, Melissa, Elisabeth Ansen Zeder und Petra Bleisch. 2022. «Les postures d’enseignant·e·s relatives à la branche « Ethique et Cultures Religieuses » en Suisse romande sous le prisme de la neutralité». *Education et socialisation*, Nr. 64. <https://journals.openedition.org/edso/19040>. [4. April 2023]

Glick Schiller, Nina, Linda Basch und Cristina Blanc-Szanton. 1992. «Towards a Definition of Transnationalism». Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gorbahn, Katja. 2016. «Identität». *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (3/4): 215–229.

Gourgues, J.-M. 2014. «Les manuels scolaires: courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés». *Haïti Perspectives*, Nr. 3: 7–11.

Graeber, David und David Wengrow. 2022. *The Dawn of Everything: A New History of Humanity*. London: Penguin.

Gräsel, Cornelia. 2010. «Lehren und Lernen mit Schulbüchern – Beispiele aus der Unterrichtsforschung». Herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs. *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grawan, Florian. 2014. «Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion». *Eckert. Working Papers* 2014/2.

Grieshaber, Christian. 2016. *Sklaverei und Zwangsarbeit als Themen eines global orientierten Geschichtsunterrichts: Ein zentraler Beitrag zur Bildung eines globalen Geschichtsbewusstseins*. *Geschichtsdidaktische Studien* 3. Berlin: Logos.

Grünheid, Irina. 2021. «Bildungs- oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher? Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft». In *Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier*, herausgegeben von Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt, 142–160. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.

Hall, Stuart. 1982. «The Rediscovery of 'Ideology'; Return of the Repressed in Media Studies». In *Culture, Society and the Media*, herausgegeben von Michael Gurevitch, Tony Bennett, James Curran und Janet Woollacott, 56–90. London: Taylor & Francis.

Hess, Sabine und Vassilis Tsianos. 2010. «Ethnographische Grenzregimeanalysen. Eine Methodologie der Autonomie der Migration». In *Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa*, herausgegeben von Sabine Hess und Bernd Kasperek, 242–264. Berlin: Assoziation A.

Hildebrandt, Achim, Sebastian Jäckle, Frieder Wolf und Andreas Heindl. 2015. «Diskursanalyse». In *Methodologie, Methoden, Forschungsdesign: Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Studierende der Politikwissenschaft*, herausgegeben von Achim Hildebrandt, Sebastian Jäckle, Frieder Wolf und Andreas Heindl, 257–98. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18993-2_11.

Hintermann, Christine. 2010. «Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern». *GW-Unterricht*, Nr. 119.

Höhne, Thomas. 2000. «Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung.» Iks-Querformat. 3. Münster, Westfalen: Arbeitsstelle interkulturelle Pädagogik.

Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke.

- 1999. «Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der <anderen Kultur> in deutschen Schulbüchern von 1981 - 1997. Zwischenbericht.» Frankfurt, Main: Hochschulpublikationssystem.
- 2005. «Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen.» Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Reihe Monographien. 3. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Imdorf, Christian. 2017. «Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble». *Journal of Vocational Education & Training* 69 (3): 405–423. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1278397>.

Jäger, Margarete. 2021. «Kritische Diskursanalyse. Skizze eines Analysekonzepts». In *Migrations- und Fluchtdiskurse im Zeichen des erstarkenden Rechtspopulismus*, herausgegeben von Schahrazad Farrokhzad, Thomas Kunz, Saloua Mohammed Oulad M'Hand und Markus Ottersbach, 3–22. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32498-8_1.

Kappus, Elke-Nicole, Moira Laffranchini Ngoenha, Marcus Büzberger, Reto Catani, Daniel Hofstetter, Eva Hug, Maria Kassis, u. a. 2020. «Empfehlungen <Bildung und Migration> im Kontext von Chancengerechtigkeit und Inklusion an den Pädagogischen Hochschulen». Bern: swissuniversities.

Knopke, Lars. 2011. *Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93371-9>.

Konsortium PISA.ch. 2018. «PISA 2015: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich». Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.

Lange, Dirk und Sven Rößler. 2012. «Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch.» *Lebenslanges Lernen*. 3. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Laroque, Lydie. 2020. «Le racisme dans les manuels de CM2 : quelle place, quels textes, quelle exploitation didactique depuis 2002 ?» *Le français aujourd'hui* 209 (2): 49–61.

Linnemann, Tobias, Anna Aleksandra Wojciechowicz und Fidan Yiligin. 2016. «Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik — Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft». In *Kinder- und Jugendarbeit zu rassistuskritischen Orten entwickeln*.

Anregungen für die pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft, herausgegeben von Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW), 65–71. Düsseldorf.

Lippert, Sabine und Leif Mönter. 2021. «Building the nation or building society? Analyse zur Darstellung raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer». *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Identität, 12 (1): 55–78.

Loewen, James W. 2008. *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New Press.

Lossau, Julia. 2012. «Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen». In *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, herausgegeben von Julia Reuter und Alexandra Karentzos, 355–364. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_26.

Lutz, Helma und Norbert Wenning. 2001. *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Macgilchrist, Felicitas. 2017. *Textbook Production: The Entangled Practices of Developing Educational Media for Schools*. Eckert. Dossiers, 15 (2017). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Maier, Robert. 2018. *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*. Eckert. Dossiers, 20 (2018). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.

Markom, Christa und Heidemarie Weinhäupl. 2014. «Migration als «Problem» in Schulbüchern und anderen Medien». *GW-Unterricht*, Nr. 136: 39–46.

Markom, Christa und Heidi Weinhäupl. 2007. «Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern.» *Sociologica*. 11. Wien: Braumüller.

Marmer, Elina

- 2013. «Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern». *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2): 25–31.

- 2015. ««Das ... das ... das ist demütigend» Schülerinnen und Schüler afrikanischer Herkunft über Rassismus in Schulbüchern und im Klassenraum». In *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*, herausgegeben von Elina Marmer und Papa Sow, 130–47. Weinheim: Beltz Juventa.

- 2017. ««Man denkt, man kann sich alles erlauben, weil sie Schwarz sind» – Schüler_innen afrikanischer Herkunft über Rassismus in ihren Schulbüchern». In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, herausgegeben von Karim Fereidooni und Meral El, 557–572. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_33.

Marmer, Elina, Dalia Marmer, Leona Hitomi und Papa Sow. 2011. «Racism and the Image of Africa in German Schools and Textbooks». *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities & Nations* 10 (5): 1–11. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v10i05/38927>.

Marmer, Elina und Papa Sow, Hrsg. 2015. *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim: Beltz Juventa.

Marti, Philipp. 2016. «Afrika und Asien werden verteilt!» *Didactica Historica* 2 (1): 55–62. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2016.002.01.55>.

Massey, Doreen B. 1999. *Power-Geometries and the Politics of Space-Time: Hettner-Lecture 1998*. Department of Geography, University of Heidelberg.

Mätschke, Jens. 2017. «Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat!» In *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, herausgegeben von Karim

Fereidooni und Meral El, 249–68. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_15.

McLaren, Peter. 2014. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. 6. Aufl. Boulder: Routledge.

Mecheril, Paul

- 2003. *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Interkulturelle Bildungsforschung 13. Münster: Waxmann.
- 2008. «Diversity». Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung | heimatkunde | Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stiftung». Heinrich-Böll-Stiftung. 2008. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung>. [4. April 2023]
- 2010. «Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive». In *Migrationspädagogik*, von Paul Mecheril, Anita Kalpaka, do Mar Castro Varela Maria, Dirim Inci, und Melter Klaus, 7–22. Bachelor | Master. Weinheim: Beltz.
- 2012. «Migrationsgesellschaft». In *Medien und Minderheiten*, herausgegeben von Andreas Kriwak und Günther Pallaver, 15–35. Medien - Wissen - Bildung. Innsbruck University Press.

Mecheril, Paul und Claus Melter. 2011. «Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis». Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Interkulturelle Bildung. Weinheim: Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/52824833-11b0-4aa5-8640-11372efc1343>. [4. April 2023]

Meinlschmidt, Sonja Maria. 2022. *Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat- und) Sachunterrichts. Bayern und Bremen im Ländervergleich. Eine qualitative Evaluation zur Vielfalt im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Memaï, Atfa und Abla Rouag. 2017. «Le manuel scolaire : Au-delà de l’outil pédagogique, l’objet politico-social». *Éducation et socialisation* 43 (9).

Messerschmidt, Astrid. 2009. *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Wissen & Praxis 151. Frankfurt, Main: Brandes & Apffel.

Moser-Léchet, Daniel V. 2003. «Das Afrikabild in einigen Schweizer Schulgeschichtsbüchern». In *International Society for History Didactics, Yearbook 2003*:36–56.

Mugglin, Leonie, Denise Efionayi-Mäder, Didier Ruedin und Gianni D’Amato. 2022. «Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz». 81d. SFM Studies. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Institut SFM.

Müller, Jost. 1992. «Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus». In *Die freundliche Zivilgesellschaft*, herausgegeben von der Redaktion diskus, 25–44. Berlin/ Amsterdam.

Neuenschwander, Markus P., Camille Mayland, Edith Niederbacher und Ariana Garrote. 2021. «Modifying Biased Teacher Expectations in Mathematics and German: A Teacher Intervention Study». *Learning and Individual Differences* 87 (April): 101995.

Niehaus, Inga. 2018. «How Diverse Are Our Textbooks? Research Findings in International Perspective». In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, herausgegeben von Eckhardt Fuchs und Annkatrin Bock, 329–343. New York: Palgrave Macmillan US.

Niehaus, Inga, Rosa Hoppe, Marcus Otto und Viola B. Georgi, Hrsg. 2015. «Schulbuchstudie Migration und Integration. 1. Aufl.» Berlin: Deutschland / Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Niehr, Thomas und Karin Böke, Hrsg. 2000. *Einwanderungsdiskurse: Vergleichende diskurslinguistische Studien*. 2000. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nieswand, Boris. 2021. «Die Diversität der Diversitätsdiskussion». In *Handbuch Migrationssoziologie*, herausgegeben von Antje Röder und Darius Zifonun, 1–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1_17-1.
- Nieswand, Boris und Heike Drotbohm
- 2014a. «Einleitung. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung». In *Kultur, Gesellschaft, Migration*, herausgegeben von Boris Nieswand und Heike Drotbohm, 1–37. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03626-3_1.
 - Hrsg. 2014b. *Kultur, Gesellschaft, Migration*. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oltmer, Jochen. 2017. *Globale Migration*. 3. Aufl. München: C.H.Beck.
- Osborn, Dina Ciotola. 2016. «The Discursive Construction of «Normal»: A Critical Examination of Abeka Curricula». *Educational Studies* 52 (1): 68–77.
- Osterloh, Katrin. 2008. «Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Untersuchung.» Saarbrücken: VDM Verl. Müller.
- Otto, Marcus
- 2018a. «Inklusion/Exklusion und die Anrufung von Subjekten in der Migrationsgesellschaft. Die Adressierung der Lernenden in aktuellen Geschichtsschulbüchern». Herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. 17. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
 - 2018b. «Migration seit 1945 in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern». In *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*, herausgegeben von Robert Maier, 144–163. Eckert. Dossiers, 20 (2018).
- Parnreiter, Christof. 2000. «Theorien und Forschungsansätze zu Migration». In *Internationale Migration. Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?*, herausgegeben von Karl Husa, Christof Parnreiter und Irene Stacher, 25–52. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Peter, Nicole und Nicole Burgermeister. 2012. «Der Holocaust und die Schweiz. Konkurrierende Erinnerungen im intergenerationellen Dialog». In *Die Schweiz und die Shoah. Von Kontroversen zu neuen Fragen*, herausgegeben von Béatrice Ziegler, Bernhard C. Schär, Peter Gautschi und Claudia Schneider, 68–83. Zürich: Chronos.
- Purtschert, Patricia, Barbara Lüthi und Francesca Falk, Hrsg. 2012. *Postkoloniale Schweiz: Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: Transcript.
- Reinhard, Tamara Carigiet. 2012. *Schulleistungen und Heterogenität: eine mehrebenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Haupt Verlag AG.
- Ritzer, Nadine. 2020. «Die koloniale Schweiz? Die postkoloniale Schweiz!» *Didactica Historica* 6: 1–9.
- Römhild, Regina. 2015. «Jenseits ethnischer Grenzen. Für eine postmigrantische Kultur- und Gesellschaftsforschung». In *Nach der Migration: postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*, herausgegeben von Wolf-Dietrich Bukow, Erol Yildiz und Marc Hill, 37–48. Kultur & Konflikt, Band 6. Bielefeld: Transcript.
- Rommelpacher, Birgit. 2011. «Was ist eigentlich Rassismus?» In *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, herausgegeben von Claus Melter und Paul Mecheril, 2. Aufl., 25–38. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rudin, Elena. 2020. «Wie kann rassismuskritische Bildungsarbeit aussehen? Theoretische Auseinandersetzung und Adaption von Unterrichtsmaterialien eines Lehrmittels zum Thema Rassismus. Bachelorarbeit am Institut Vorschule und Primarstufe der PH Bern.» PH Bern.

- Said, Edward W. 1978. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sander, Andreas, Annika Ohle, Nele McElvany, Lysann Zander, und Bettina Hannover. 2018. «Stereotypenbedrohung als Ursache für geringeren Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (1): 177–197.
- Santos Pinto, Jovita dos, Pamela Ohene-Nyako, Mélanie-Evely Pétrémont, Anne Lavanchy, Barbara Lüthi, Patricia Purtschert und Damir Skenderovic, Hrsg. 2022. *Undoing Race. Rassifizierung in der Schweiz*. Seismo Verlag AG. <https://doi.org/10.33058/seismo.30819>.
- Schär, Bernhard C. 2018. «Ein zweifaches Ringen um Anerkennung: Zur Geschichte und Gegenwart des (Anti-)Rassismus in der Schweiz». In *Sozialalmanach. Wir und die Anderen: Nationalismus*, 159–176. Luzern: Caritas Verlag.
- Schär, Bernhard C. und Vera Sperisen
 - 2010. «Switzerland and the Holocaust. Teaching contested history». *Journal of Curriculum Studies* 42 (5): 649–669. <https://doi.org/10.1080/00220271003698462>.
 - 2011. «Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel «Hinschauen und Nachfragen»». In *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «Geschichtsdidaktik empirisch 09»*, herausgegeben von Jan Hodel und Béatrice Ziegler, 124–134. Bern: hep.
- Schaub, Christophe. 2018. *Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern. Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule*. Bd. 651. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann.
- Scherrer, Madeleine und Béatrice Ziegler. 2016. «Das Wort «Rassismus» fehlt in den Lehrplänen. Interkulturelles Lernen und antirassistische Bildung unter der Lupe». Herausgegeben von der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR. *TANGRAM*, Nr. 37: 51–54.
- Annals of the New York Academy of Sciences* 645 (1): ix–xiv.
- Schissler, Hanna. 2009. *Tolerance Is Not Enough. Migrants in German School Textbooks between Stigma and Agency*. Eckert. Beiträge 2009/5. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Schumann, Daniel. 2016. «Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern». *Eckert. Beiträge*, Juni. <https://repository.gei.de/handle/11428/128>.
- Schütze, Sylvia und Eva Matthes, Hrsg. 2020. *Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media*. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- SKBF/CSRE. 2018. «Bildungsbericht Schweiz 2018». Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Skenderovic, Damir und Gianni D'Amato. 2008. *Mit dem Fremden politisieren. Rechtspopulismus und Migrationspolitik in der Schweiz seit den 1960er Jahren*. Zürich: Chronos.
- Strauss, Anselm L. und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thyroff, Julia. 2017. «Die Rolle der Schweiz in den Weltkriegen. Aktuelle Geschichtslehrmittel zwischen Mythos und Dekonstruktion». In *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*, herausgegeben von Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz und Christoph Kühberger, 159–183. Göttingen: V&R.

Titscher, Stefan, Ruth Wodak, Michael Meyer und Eva Vetter. 1998. *Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Truschkat, Inga. 2013. «Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse». In *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse: Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Reiner Keller und Inga Truschkat, 69–87. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5_3.

Wagner-Guillermou, Anne-Lorraine und Pascal Tisserant. 2010. «Stéréotypes et manuels scolaires». *Education et formation*, Nr. 292: 35–56.

Wälti, Nicole. 2010. «Integrationsförderung durch Migrationsgeschichte. Migrationsgeschichte in der Schule». In *Einwanderungsgesellschaften und kulturelle Vielfalt*, herausgegeben von Gertraud Diendorfer, Angelika Rieber, und Beatrice Ziegler. Konzepte und Kontroversen. Materialien für Unterricht und Wissenschaft in Geschichte, Geographie, politische Bildung. Innsbruck: Studien-Verl.

Wankhammer, Karin. 2016. «Stiefkind Migration? Eine Diskursanalyse zur Migrationsthematik in österreichischen Geschichtsschulbüchern der 8. Schulstufe». Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie. Universität Graz.

Wiater, Werner. 2003. «Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung». In *Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum in der Universitätsbibliothek Augsburg*, 11–21. Augsburg: Universität Augsburg.

Wodak, Ruth und Martin Reisigl. 2001. «Discourse and Racism». In *The Handbook of Discourse Analysis*, herausgegeben von Deborah Schiffrin, Deborah Tannen und Heidi E. Hamilton, 372–397. Malden/Oxford: Blackwell.

Yıldız, Erol. 2018. «Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen». In *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*, herausgegeben von Marc Hill und Erol Yıldız, 43–62. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839439166-006>.

Yosso, Tara. 2002. «Toward a Critical Race Curriculum». *Equity & Excellence in Education* 35 (2). <https://doi.org/10.1080/713845283>.

7. Anhänge

Anhang 1: Befragung von Lehrpersonen zur Nutzung von Lehrmitteln

Mit welchen Lehrmitteln heute an den Schulen unterrichtet wird, kann in der Schweiz nur vermutet werden. Einziger Anhaltspunkt sind die Lehrmittellisten der Kantone. Wissenschaftliche Daten gibt es dazu keine. Um abzuklären, ob und wie laut den Lehrpersonen die in der Studie untersuchten Lehrmittel im Unterricht eingesetzt werden, wurden deshalb parallel zur inhaltlichen Lehrmittelanalyse Lehrpersonen zur Nutzung von Lehrmitteln befragt. Diese Befragung wurde durchgeführt von *Ville Juste* (villejuste.com) durch Dr. Oliver Dlabač unter der Mitarbeit von Dr. Benjamin Schlegel. Für die Online-Nutzungsbefragung zu den im Unterricht verwendeten Lehrmitteln wurden in einem ersten Schritt je vier Gemeinden aus vier Kantonen der Deutschschweiz (Aargau, Bern, St. Gallen, Zürich) und aus zwei Kantonen der Westschweiz (Genf, Waadt) ausgewählt.¹ Innerhalb der Gemeinden wurden jeweils vier Gemeinden mit folgenden Merkmalen ausgewählt, wobei hierfür die Gemeindetypologie² und die Gemeindekennzahlen aus den Regionalporträts 2021³ des Bundesamts für Statistik herangezogen wurden:

1. Eine bevölkerungsmässig grössere städtische Gemeinde mit erhöhtem Anteil an Ausländerinnen und Ausländern.
2. Eine mittelgrosse städtische Gemeinde (Median städtischer Gemeinden im Kanton) mit durchschnittlichem Anteil an Ausländerinnen und Ausländern und durchschnittlicher Wählerstärke (Nationalratswahlen) linker, mittlerer und rechter Parteien (Mittelwerte städtischer Gemeinden im Kanton).
3. Eine für diesen Raum eher grössere Randgemeinde einer städtischen Agglomeration (periurbane Gemeinde) mit erhöhtem Anteil an Ausländerinnen und Ausländern.
4. Eine mittelgrosse Randgemeinde (Median periurbaner Gemeinden im Kanton) mit durchschnittlichem Anteil an Ausländerinnen und Ausländern und durchschnittlicher Wählerstärke (Nationalratswahlen 2019) linker, mittlerer und rechter Parteien (Mittelwerte periurbaner Gemeinden im Kanton).

Mit dieser gezielten Auswahl sollte sichergestellt werden, dass der Aufwand für die Online-Befragung auf möglichst wenige Schulen beschränkt wird, gleichzeitig aber das Nutzungsverhalten und die Einschätzungen von Lehrpersonen für möglichst vielfältige Kontexte erfasst werden, welche den Lebensraum einer breiten Bevölkerung abbilden. Für die ausgewählten 24 Gemeinden wurde zunächst je eine Schule oder Schuleinheit ausgewählt, welche mindestens den Zyklus 2 umfasst. Neben den Schulleitungen dieser Schulen wurden bei Bedarf weitere Schulleitungen angeschrieben, um auch den Zyklus 1 des entsprechenden Einzugsgebiets sowie den zugehörigen Zyklus 3 (ohne Progymnasien) abzudecken. Vier angeschriebene Schulleitungen sahen von einer Teilnahme ab, wobei aufgrund der späten Antworten eine Umdisponierung auf eine andere Gemeinde zeitlich nicht umgesetzt werden konnte. Bei diesen vier Gemeinden handelte es sich jeweils um mittelgrosse bis kleinere periurbane Gemeinden. Die Rücklaufquote in den beteiligten Schulen fiel dafür zufriedenstellend aus. Der Ausfall ist zwar bedauerlich, aber bezüglich der Ausgewogenheit des Samples verkräftbar.⁴ Gerne möchten wir an dieser Stelle allen beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen unseren grossen Dank für ihre Unterstützung aussprechen.

1 Diese Auswahl der Kantone wurde auf die Samplingstrategie der Lehrmittelanalyse abgestimmt. Die grundsätzliche Zustimmung zur Umfrage wurde bei den zuständigen kantonalen Stellen eingeholt. Den ausgewählten Schulen und Lehrpersonen stand es frei, an der Befragung teilzunehmen.

2 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/raeumliche-analysen/raeumliche-gliederungen.html> [02.05.2023]. Die eigentlich neungliedrige Typologie wurde für die Sampling- und Darstellungszwecke zu einer dreigliedrigen Typologie modifiziert mit den Ausprägungen «städtisch», «periurban» (Randgemeinde einer städtischen Agglomeration) und «ländlich».

3 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/regionalstatistik/regionale-portraets-kennzahlen/gemeinden/gemeindeportraets.html> [02.05.2023].

4 Zum einen verteilen sich diese beiden Gemeinden auf zwei unterschiedliche Kantone. Zum andern sind auch trotz der Absagen die Ränder der Agglomerationen im Sample gut vertreten.

Nutzung der Lehrmittel

Deutschschweiz

Obwohl die ausgewählten vier Deutschschweizer Kantone auch einige ländliche Gemeinden aufweisen, sind es doch die städtisch geprägten Gemeinden sowie die Gemeinden an den Agglomerationsrändern, welche den grössten Teil der Bevölkerung ausmachen. Mit der oben beschriebenen Samplingstrategie wurden deshalb mehr Klassen in städtisch geprägten Gemeinden angeschrieben als Klassen in periurbanen Gemeinden. Dennoch sind die angeschriebenen Klassen in den periurbanen Gemeinden – gemessen an der Bevölkerungsverteilung – leicht überproportional vertreten. Der Rücklauf vollständig ausgefüllter Fragebögen (152) fiel gemessen an der geschätzten Anzahl Klassen (366) mit 40 % (städtische Gemeinden) und 43 % (periurbane Gemeinden) zufriedenstellend aus.⁵ Die Abdeckung der Schulzyklen und der unterrichteten Fächer in der Stichprobe entspricht folgender Verteilung:

Zyklus 1 und 2: 45 Befragte gaben an, auf der Unterrichtsstufe Zyklus 1 zu unterrichten. 8 Befragte gaben an, sowohl Zyklus 1 als auch Zyklus 2 zu unterrichten und 1 Person auf sämtlichen Zyklen. 49 der befragten Lehrpersonen unterrichteten den Zyklus 2. Die Lehrpersonen gaben mehrheitlich an, dass sie sowohl Deutsch als auch Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) unterrichten.⁶

Zyklus 3: Der Zyklus 3 wurde von 68 Befragten angegeben, wobei 65 dieser

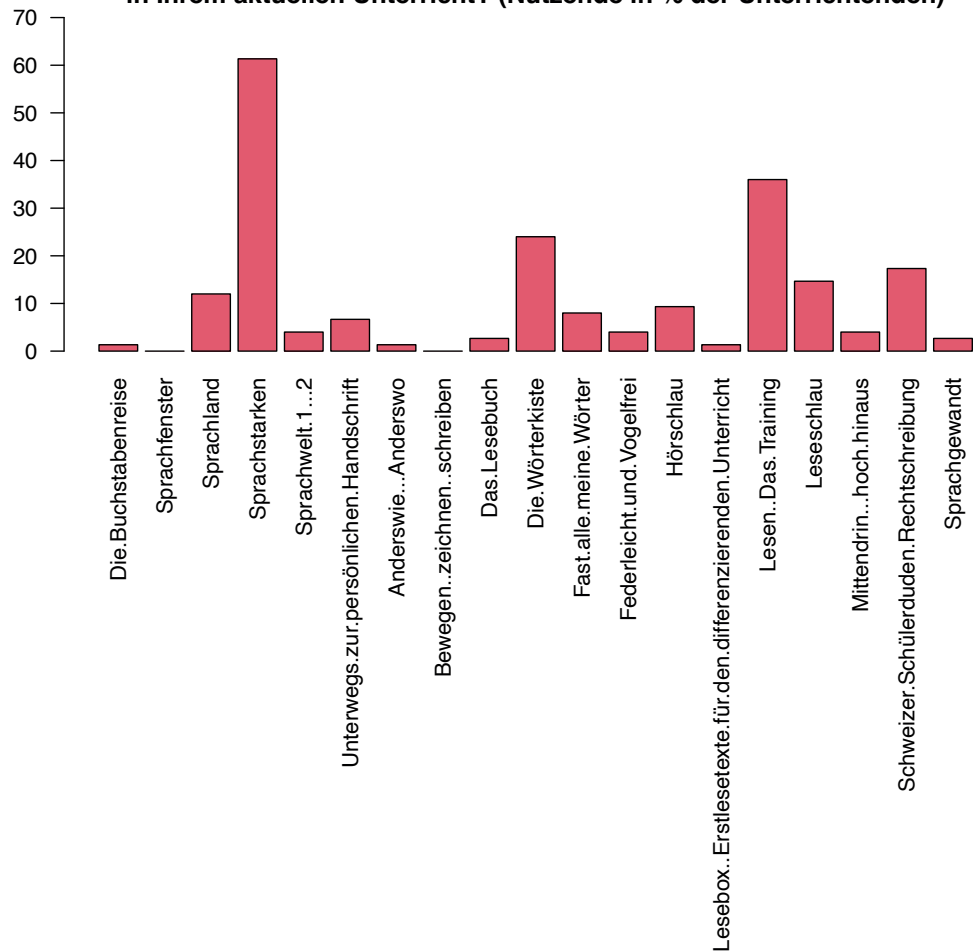
Befragten exklusiv auf der Unterrichtsstufe Zyklus 3 unterrichten. Die Lehrpersonen unterrichten unterschiedliche Fächerkombinationen, wobei alle Fächer abgedeckt sind – allerdings kann für die Lehrmittel im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt keine gesicherte Aussage gemacht werden, weil dies von nur gerade neun Befragten unterrichtet wird.

Die Angaben zur Nutzung und zum Verwendungszweck werden nachfolgend entlang der Schulstufen (Zyklen) und Fächer dargestellt.

⁵ Auch wenn insbesondere für Schulen mit niedrigeren Rücklaufquoten von Selektionseffekten bei der Teilnahme ausgegangen werden muss, so kann mit der insgesamt hohen Rücklaufquote doch ausgeschlossen werden, dass einige wenige besonders motivierte oder besonders betroffene Lehrpersonen die Ergebnisse grundlegend verzerren würden.

⁶ Nur sieben der 45 Lehrpersonen unterrichteten ausschliesslich Deutsch und sechs ausschliesslich Natur, Mensch, Gesellschaft.

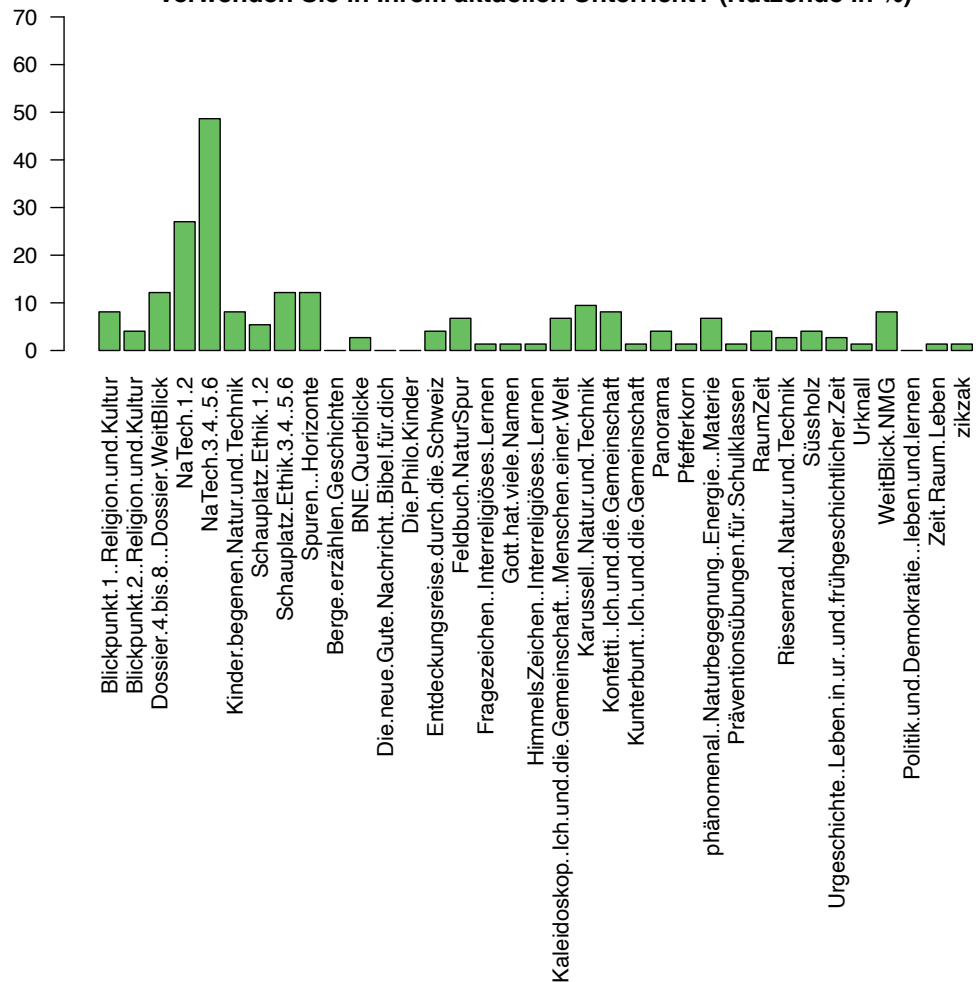
Zyklen 1+2, Deutsch: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in % der Unterrichtenden)



Zyklus 1 und Zyklus 2

Deutsch: Im Deutschunterricht fällt das Lehrmittel *Die Sprachstarken* auf, welches von 61 % der Unterrichtenden genutzt wird. Die Lehrpersonen begründen diese Auswahl damit, dass es sich um das Standardlehrmittel der Schule handle (40 %) oder dass es obligatorisch sei, respektive vom Kanton empfohlen werde (31 %). Weitere häufig genannte Lehrmittel auf dieser Stufe sind *Lesen – Das Training* (36 %), *Die Wörterkiste* (24 %), *Schweizer Schülerduden Rechtschreibung* (17 %), *Leseschlaue* (15 %) und *Sprachland* (12 %). Die Lehrmittel werden im Unterricht allerdings unterschiedlich genutzt. Während 85 % der *Leseschlaue*-Nutzenden angeben, sich beim Unterrichten weitgehend an diesem Lehrmittel zu orientieren (inkl. Jahresplanung), dominiert bei den restlichen die Angabe, man nehme einzelne Themen damit so durch, wie sie im Lehrmittel aufbereitet sind. Viele Lehrmittel dienen den Lehrpersonen auch als Materialquelle oder didaktische Orientierung (z. B. *Federleicht* und *Vogelfrei*, *Buchstabenreise* oder *Sprachgewandt*).

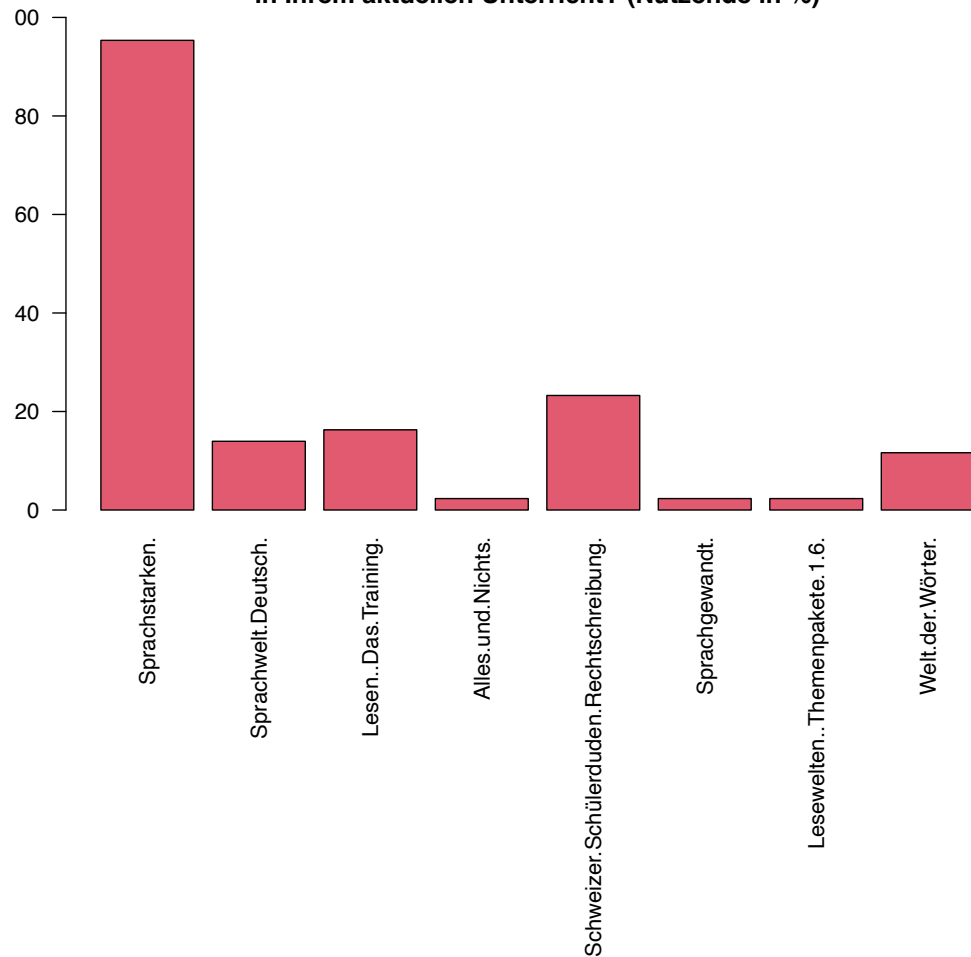
Zyklen 1+2, Natur, Mensch, Gesellschaft: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in %)



Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG): Im vielperspektivischen Verbundfach NMG wird das Lehrmittel *NaTech 1–2* (Zyklus 1) bzw. *NaTech 3–4* und *5–6* (Zyklus 2) mit 76 % der befragten Unterrichtenden am häufigsten genutzt. Weitere öfters genannte Lehrmittel sind *Dossier 4 bis 8*, *Schauplatz Ethik 3–4* und *5–6* sowie *Spuren–Horizonte*. Die übrigen Lehrmittel wurden von weniger als 10 % der Befragten genannt, wobei es sich hierbei teilweise um stufenspezifische Ausgaben eines übergeordneten Lehrmittels handelt (z. B. *Blickpunkt*). Als Grund für die Nutzung wird beim Lehrmittel *NaTech* am häufigsten angegeben, dass es sich um ein kantonal empfohlenes Lehrmittel (insbesondere auf Stufe Zyklus 2) oder als Standardlehrmittel an der Schule gelte. Für die weiteren Lehrmittel wurde von den meisten Befragten keine Begründung für deren Nutzung angegeben. Es fällt bei der Nutzung aller NMG-Lehrmittel auf, dass entweder einzelne Themen durchgenommen werden oder dass sie primär als Materialquelle und zur didaktischen Orientierung dienen. Lehrpersonen, welche diese Lehrmittel auch zur Jahresplanung nutzen und ihren Unterricht am Lehrmittel ausrichten, gibt es nur sehr vereinzelt.⁷

⁷ Für das vielverwendete Lehrmittel *NaTech* liegt diese Zahl zum Beispiel bei 0 % der Befragten.

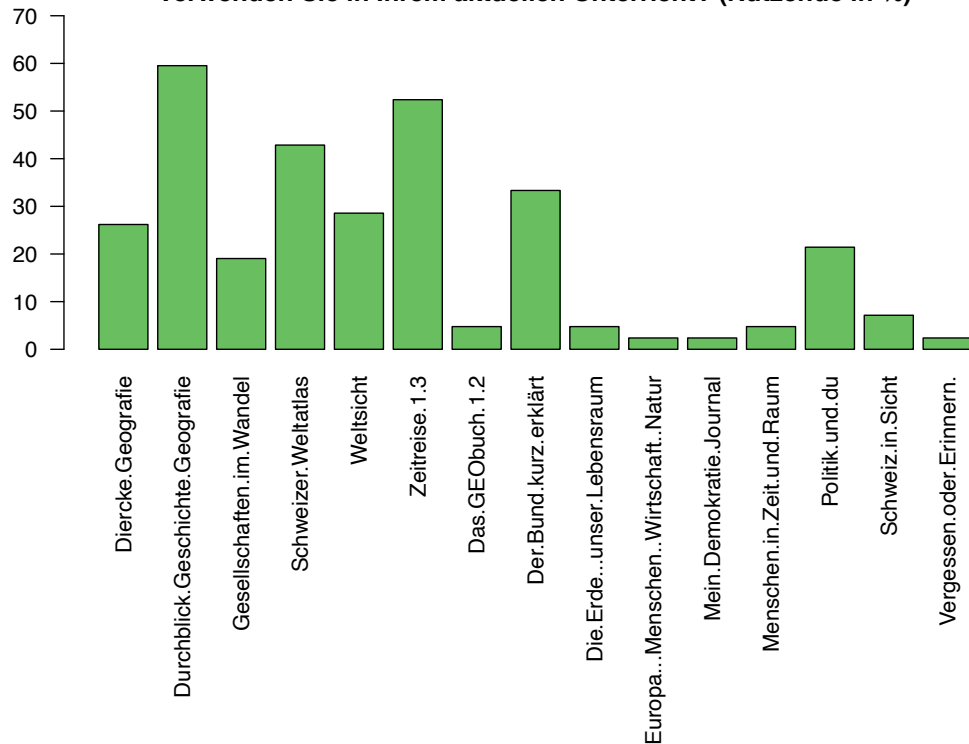
Zyklus 3, Deutsch: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in %)



Zyklus 3

Deutsch: Noch deutlicher als auf der Primarstufe dominiert auf der Stufe Zyklus 3 bei den Befragten das Lehrmittel *Die Sprachstarken* (95 % der Unterrichtenden). Mit grossem Abstand hierzu folgen der *Schweizer Schülerduden Rechtschreibung* (23 %), *Lesen: Das Training* (16 %), *Sprachwelt Deutsch* (14 %), und *Welt der Wörter* (12 %). Die weiteren Lehrmittel werden jeweils durch nur eine befragte Person genannt. Das Lehrmittel *Die Sprachstarken* wird mehrheitlich als Standardmittel an der eigenen Schule (51 %) und/oder als obligatorisch oder als vom Kanton empfohlen (70 %) eingestuft. Bei den übrigen Lehrmitteln verzichteten die Lehrpersonen auf die Angabe eines Grundes für die Nutzung der jeweiligen Lehrmittel. So erstaunt es auch nicht, dass am ehesten das Lehrmittel *Die Sprachstarken* umfassend in der aufgearbeiteten Form – samt Jahresplanung – genutzt wird (34 %). Vielfach wird es aber nach Angaben der Lehrpersonen auch hier vor allem für einzelne Themen herangezogen (43 %). Auch die Lehrmittel *Lesen: Das Training*, *Sprachwelt: Deutsch* und *Welt der Wörter* werden überwiegend gezielt eingesetzt; als Materialquelle oder zur Abdeckung von spezifischen Inhalten.

Zyklus 3, Räume, Zeiten, Gesellschaft: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in %)



Räume, Zeiten, Gesellschaften (NMG): War auf Stufe Zyklus 1 und 2 die Nutzung eines Lehrmittels dominant, greifen die Unterrichtenden der Stufe Zyklus 3 vermehrt auf mehrere Lehrmittel zurück. 60 % der Befragten geben an, *Durchblick: Geografie Geschichte* zu nutzen. 52 % der Befragten dieser Stufe nutzen *Zeitreise 1-3*, 42 % nutzen den *Schweizer Weltatlas*, und 33 % nutzen *Der Bund kurz erklärt*. Weiter werden *Weltsicht*, *Diercke Geografie*, *Politik und du* sowie *Gesellschaften im Wandel* von rund 20 bis 30 % der Unterrichtenden des Faches genutzt. Die weiteren Lehrmittel wurden lediglich von drei oder weniger der Befragten angekreuzt. Im Gegensatz zu den bisher behandelten Fächern scheinen die Lehrpersonen bei ihren gewählten Lehrmitteln nur selten einer obligatorischen Vorgabe oder einer Empfehlung des Kantons zu folgen. Am ehesten handelt es

Ethik, Religion, Gemeinschaft (NMG): Über die berücksichtigten Deutschschweizer Kantone (Aargau, Bern, St. Gallen, Zürich) hinweg werden für das Fach Ethik, Religion, Gemeinschaft unterschiedliche Lehrmittel verwendet. 33 % nutzen *Schritte ins Leben*, 31 % *Blickpunkt 3* und 25 % *Schauplatz Ethik 7-9*. Bemerkenswert ist allerdings, dass unter den Unterrichtenden 42 % angeben, keines der aufgeführten Lehrmittel zu nutzen.

Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (NMG): Für das Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt konnten lediglich die Antworten von neun Unterrichtenden registriert werden. Diese niedrige Zahl lässt leider keine zuverlässigen Aussagen zu.

Romandie

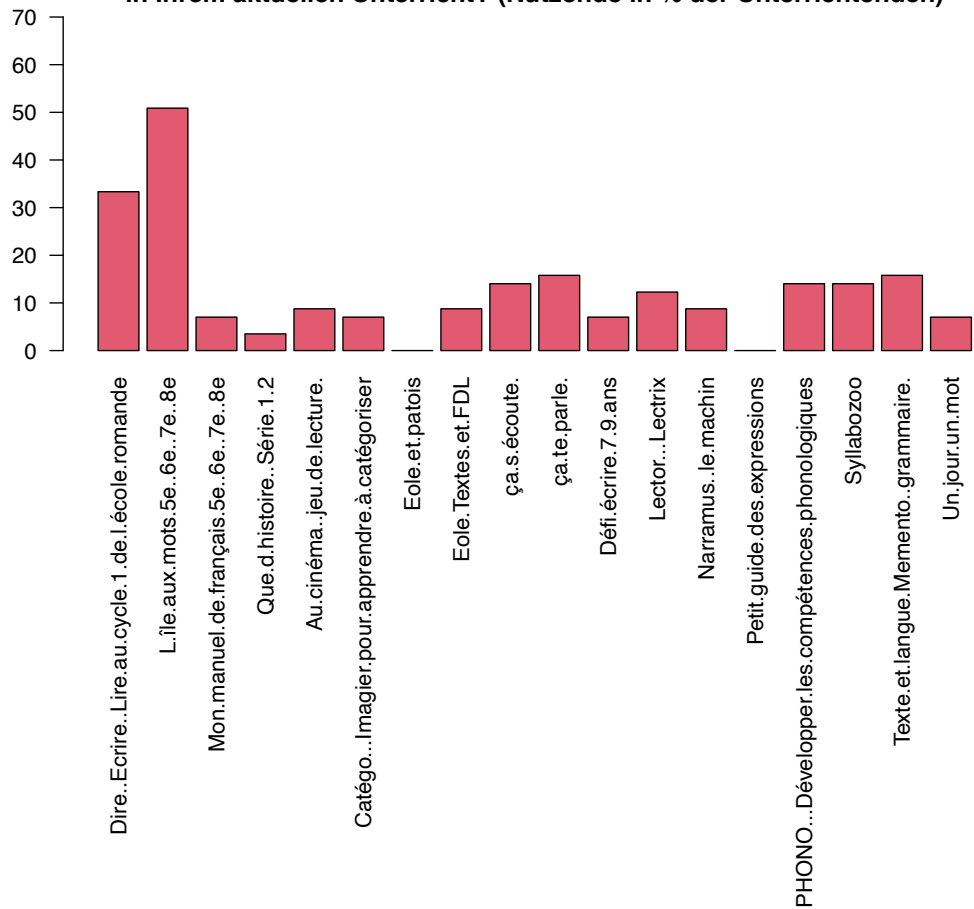
Noch deutlicher als in den ausgewählten Deutschschweizer Kantonen zeigt sich in den Kantonen Waadt und insbesondere Genf eine Ballung der Bevölkerung in den städtisch geprägten Gemeinden, ergänzt durch die periurbanen Gemeinden an den Agglomerationsrändern. Auch hier sind die angeschriebenen Klassen gemessen an der Bevölkerungsverteilung leicht überproportional vertreten, wobei die eingegangenen vollständigen Antworten aus diesen beiden Gemeindetypen in einem repräsentativeren Verhältnis stehen. Dabei beziehen sich die angeschriebenen Klassen lediglich auf die beiden grösseren periurbanen Gemeinden der beiden Kantone. In diesen beiden Gemeinden ist allerdings die Rücklaufquote (34 %) deutlich niedriger als in den ausgewählten vier städtischen Gemeinden (58 %). Insgesamt konnten in dieser Verteilung 113 vollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden (44 wurden vorzeitig abgebrochen). Aus wenig bevölkertem ländlichem Raum wurden wiederum keine Schulen in die Befragung einbezogen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Stichprobe zu den beiden Westschweizer Kantonen das Verhältnis zwischen städtischen und periurbanen Gemeinden zwar besser stimmt als bei den Deutschschweizer Kantonen, die beiden ausfallenden Gemeinden aber die Repräsentativität bei den periurbanen Gemeinden beeinträchtigen. Ähnlich wie die ländlichen Gemeinden sind somit auch durchschnittliche periurbane Gemeinden nicht im Sample vertreten und die Ergebnisse müssen auf städtische Gemeinden sowie auf die grösseren periurbanen Gemeinden mit erhöhten Anteilen an Ausländerinnen und Ausländern bezogen werden.

34 Befragte gaben an, auf Stufe Zyklus 1 zu unterrichten, 38 Befragte unterrichten Zyklus 2 und 51 Personen Zyklus 3. Einige der befragten Personen unterrichten auf mehreren Stufen. Bezogen auf die Schultypen ergibt das Sample folgendes Bild:

Zyklus 1 und 2: Analog zu den Befragten der Deutschschweiz gibt die grosse Mehrheit der Lehrpersonen auf Stufe Zyklus 1 und 2 an, sowohl Français als auch Géographie und Histoire zu unterrichten. Von den Lehrpersonen, welche sowohl Français als auch Géographie und Histoire unterrichten, vermitteln 31 Befragte auch das Fach Citoyenneté. Das Fach Éthique et cultures religieuses wurde lediglich für den Kanton Waadt abgefragt, da der Kanton Genf kein entsprechend gesondertes Fach vorsieht. Sämtliche der befragten Unterrichtenden dieses Faches gaben an, auch Français und Géographie und Histoire zu unterrichten.

Zyklus 3: In Zyklus 3 teilen sich die Lehrpersonen stärker auf unterschiedliche Fächerkombinationen auf. Nur fünf Lehrpersonen unterrichten sämtliche abgefragten Fächer. 16 Befragte unterrichten nur Français während 13 Befragte Français, Géographie und Histoire sowie allenfalls ein weiteres Fach unterrichten. Lehrpersonen, welche nicht Géographie und Histoire unterrichten, unterrichten in aller Regel auch nicht das Fach Citoyenneté. Éthique et cultures religieuses wurde für den Zyklus 3 nur von zwei Befragten angegeben, wobei dieses Fach wiederum nur im Kanton Waadt abgefragt wurde. Offenbar ist es nicht gelungen, die Lehrpersonen dieses Faches ausreichend in die Befragung einzubeziehen.

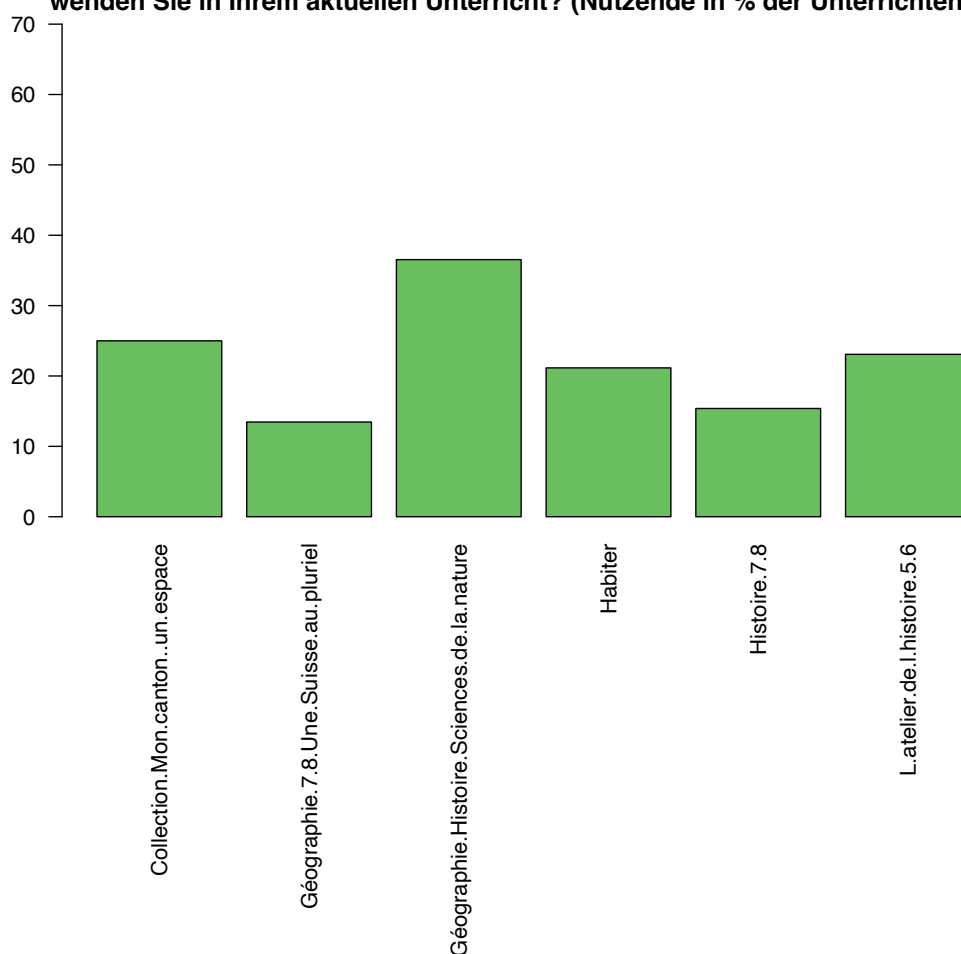
Zyklen 1+2, Französisch: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in % der Unterrichtenden)



Zyklus 1 und Zyklus 2

Français: Im Unterricht in Français dominiert das für den Zyklus 2 konzipierte Lehrmittel *L'île aux mots 5-8e*, wobei sich die hier angegebenen 51 % auf die Gesamtheit der Unterrichtenden bezieht, also einschliesslich der Unterrichtenden im Zyklus 1. Ebenfalls viel genutzt wird das für den Zyklus 1 konzipierte Lehrmittel *Dire, Ecrire, Lire au cycle 1* (33 %). Die übrigen Lehrmittel werden deutlich weniger häufig genutzt. Bei der Begründung für die Wahl gilt insbesondere für die meistgenutzten beiden Französisch-Lehrmittel, dass sie als kantonal empfohlen gelten (29 % bzw. 19 %). Bei *L'île aux mots 5-8e* gaben weitere 28 % an, es handle sich um das Standardlehrbuch an der Schule, während 29 % auf eine Antwort verzichtet haben. Die Verwendung der meistgenutzten beiden Lehrmittel gestaltet sich unter den Unterrichtenden sehr unterschiedlich. Das Lehrmittel wird von einigen durchgängig zur Strukturierung des Unterrichts verwendet, von anderen nur punktuell herangezogen oder als Materialquelle genutzt.

Zyklen 1+2, Geographie und Geschichte: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in % der Unterrichtenden)

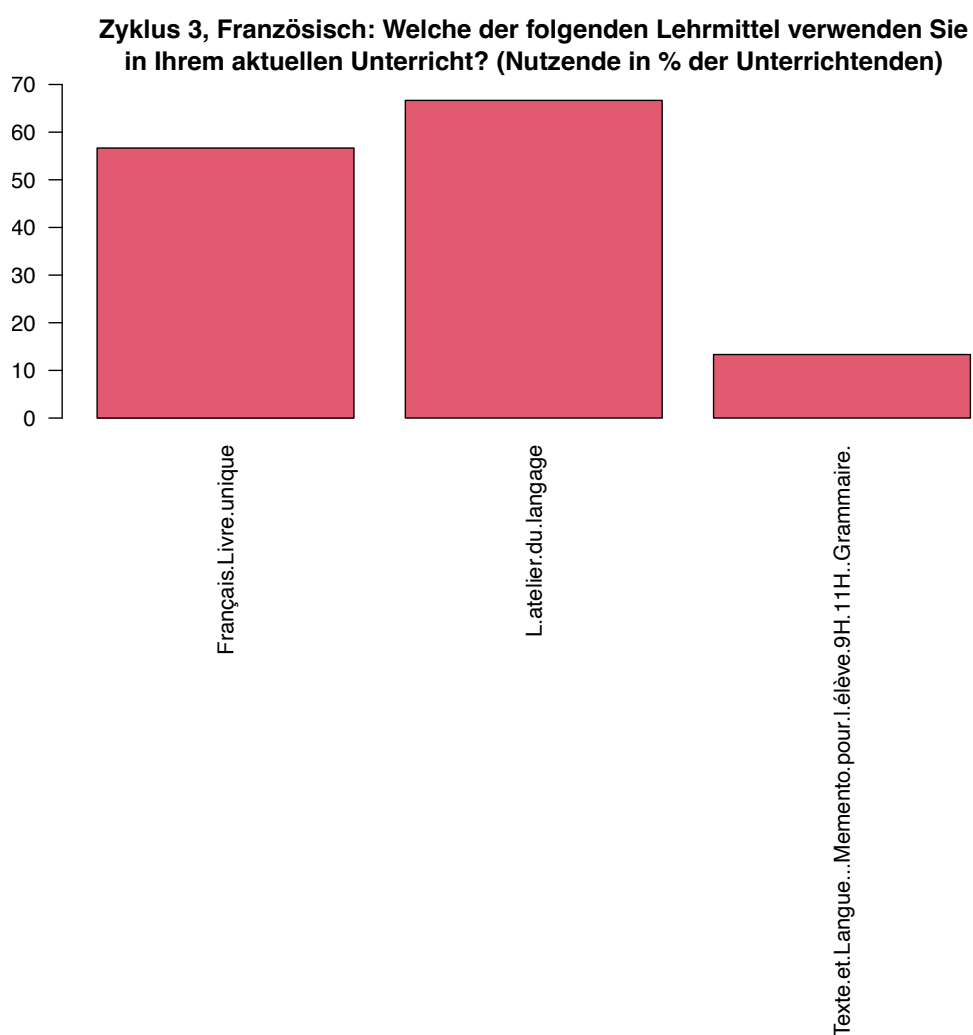


Géographie: Im Fach Géographie nutzen die Unterrichtenden in Zyklus 1 und 2 unterschiedliche Lehrmittel. Am häufigsten wird das Lehrmittel *Géographie, Histoire, Sciences de la nature* angegeben (36 %), welches auch am ehesten als kantonal empfohlen (31 %) definiert wird. Aber selbst hier verzichten 52 % der Nutzenden auf eine Begründung ihrer Lehrmittelwahl. Bezüglich der Verwendungsform der einzelnen Lehrmittel lassen sich im Fach Géographie und Histoire keine klaren Muster erkennen.

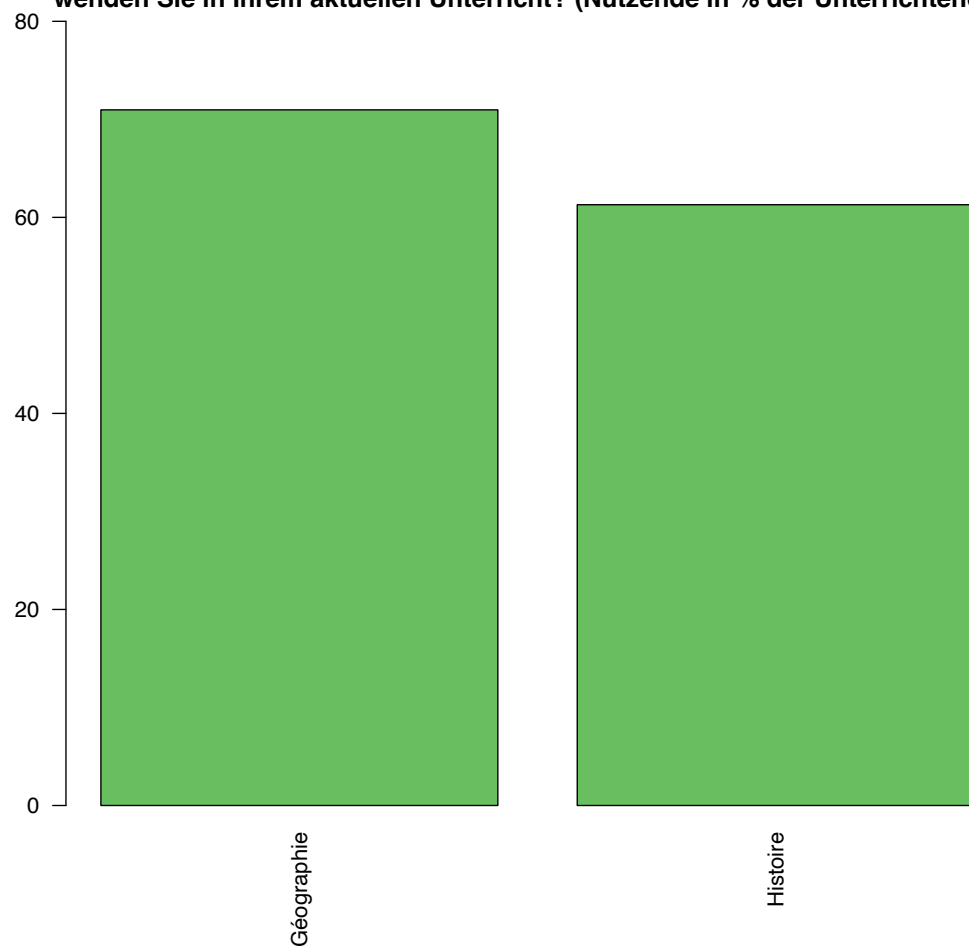
Éthique et cultures religieuses & Citoyenneté: Aufgrund der niedrigen Fallzahl können für diese Fächer keine Verallgemeinerungen festgehalten werden. Während im Fach Éthique et cultures religieuses kein Lehrmittel dominant ist, wurde für das Fach Citoyenneté am häufigsten das Lehrmittel *Ecole de l'égalité* (47 % bei N=17) angegeben, *Environnement construit illustré par Mix & Remix* wurde nur von einer unterrichtenden Person vermerkt, die anderen Lehrmittel werden von den Befragten nicht genutzt.

Zyklus 3

Français: Zum Fach Français standen den Unterrichtenden nur drei Lehrmittel zur Auswahl. Tatsächlich wurden *L'atelier du langage* sowie das Lehrmittel *Français: Livre unique* von 67 % bzw. 56 % der Unterrichtenden angewählt. 30 % bzw. 23 % der Befragten gaben zur Begründung eine kantonale Empfehlung an, weitere 34 % bzw. 27 % bezeichneten das jeweilige Lehrmittel als Standardlehrmittel an der eigenen Schule. Keines der Lehrmittel wird für die Jahresplanung des Unterrichts herangezogen. Stattdessen steht bei allen drei Lehrmitteln der punktuelle Bezug oder das Lehrmittel als Materialquelle für den Unterricht im Vordergrund.

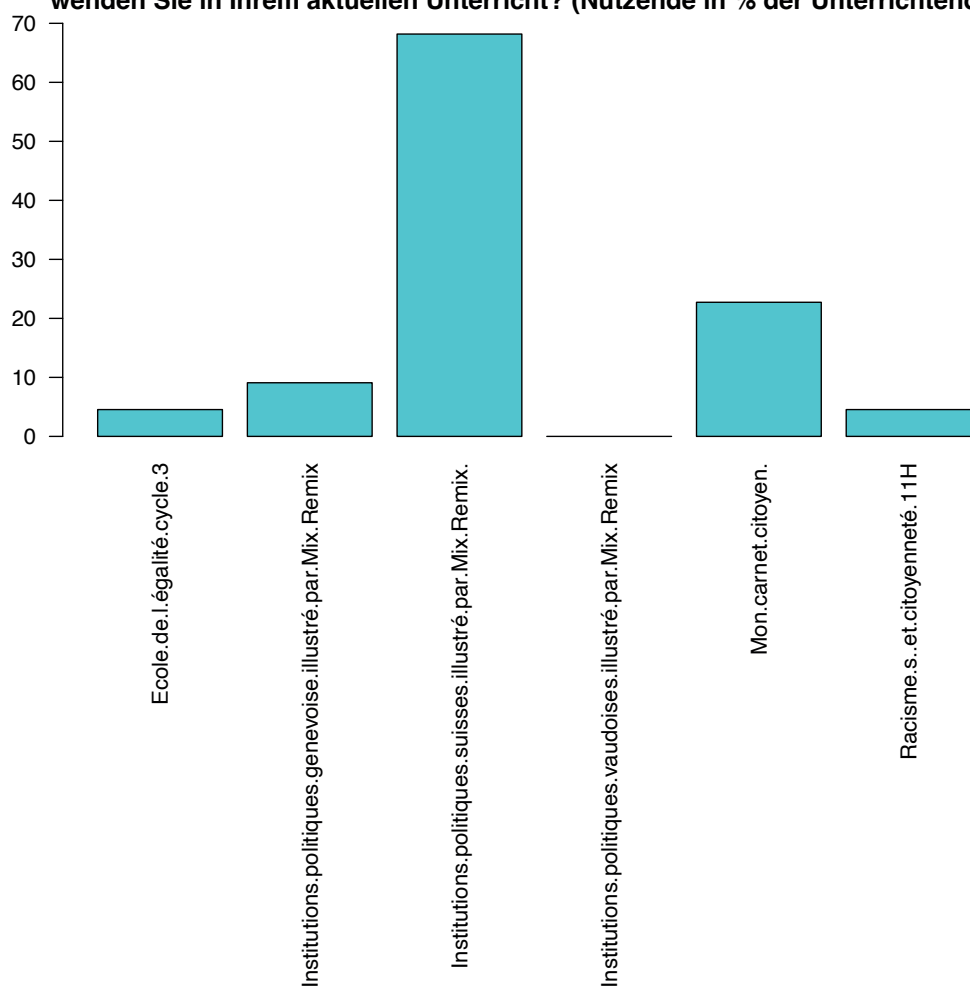


Zyklus 3, Geographie und Geschichte: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in % der Unterrichtenden)



Géographie & Histoire: Für Géographie und Histoire standen den Unterrichtenden bei der Befragung gar nur zwei Lehrmittel zur Auswahl, wobei das Lehrmittel *Géographie* von 71 % und das Lehrmittel *Histoire* von 61 % der befragten Unterrichtenden verwendet wird. Jeweils 42 % dieser Befragten gaben zur Begründung die kantonale Empfehlung an, weitere 39 % bzw. 26 % gaben an, es handle sich um das Standardlehrmittel an der Schule. Im Gegensatz zum Unterricht im Fach Français werden diese beiden Lehrmittel zu 50 % bzw. 37 % zur Strukturierung des gesamten Unterrichts herangezogen.

Zyklus 3, Staatsbürgerschaft: Welche der folgenden Lehrmittel verwenden Sie in Ihrem aktuellen Unterricht? (Nutzende in % der Unterrichtenden)



Citoyenneté: Auf Stufe Zyklus 3 findet das Lehrmittel *Institutions politiques suisses illustré par Mix & Remix* starke Verbreitung (68 %). Zudem wird von 23 % der Unterrichtenden das Lehrmittel *Mon carnet citoyen* genutzt. Das für den Zyklus 3 konzipierte Lehrmittel *Ecole de l'égalité* wird auf dieser Stufe – ähnlich wie auch die weiteren verfügbaren Lehrmittel – nur selten genannt. Zur Begründung wird am ehesten die eigene Wahl angegeben oder ganz auf eine Antwort verzichtet. Zudem werden die Lehrmittel mehrheitlich nur punktuell für den Unterricht herangezogen (60 % und 80 % für die meistgenutzten beiden Lehrmittel).

Éthique et cultures religieuses: Beim Fach *Éthique et cultures religieuses* – das im Kanton Waadt gesondert unterrichtet wird – verzichten wir aufgrund der niedrigen Fallzahl auf eine Auswertung.

Fazit zur Nutzung der Lehrmittel

Es hat sich gezeigt, dass der in der Studie untersuchte Datenkorpus weitgehend deckungsgleich mit denjenigen Lehrmitteln ist, welche sowohl in der Deutsch- wie auch in der Westschweiz aktuell an den Schulen genutzt werden. In der Deutschschweiz gilt dies insbesondere für die Fächer Deutsch und NMG in Zyklus 1 und 2 sowie für Räume, Zeiten, Gesellschaften auf der Stufe Zyklus 3. In den französischsprachigen Kantonen decken sich die Ergebnisse mit den analysierten Lehrmitteln insbesondere für die Fächer Français, Géographie und Histoire. Die in der Studie untersuchten Lehrmittel werden aktuell an den Schulen breit genutzt, was die Relevanz der Analyse unterstreicht. Das Fach Ethik, Religionen und Gemeinschaft wiederum wird in der Deutschschweiz vielfach ohne die kantonal empfohlenen Lehrmittel unterrichtet und für die Fächer Wirtschaft, Arbeit, Haushalt, Éthique et cultures religieuses und Citoyenneté liegen uns zu wenig Daten vor, um gesicherte Aussagen machen zu können. Zu diesen Fachbereichen kann hier deshalb nicht abschliessend eingeschätzt werden, inwiefern die untersuchten Lehrmittel an Schulen auch wirklich Verwendung finden.

Einschätzungen zu rassistischem Unterricht

Zusätzlich zur Nutzung wurden die Lehrpersonen auch zu ihrer Einschätzung der kantonalen Lehrmittel hinsichtlich derer Eignung für einen rassistischen Unterricht befragt. Auch weitere Fragen zu rassistischer Bildung kamen zur Sprache.

Eignung empfohlener/etablierter Lehrmittel: Auf die Frage⁸, ob sich die empfohlenen/etablierten Lehrmittel eignen, um das Thema Rassismus im Unterricht angemessen zu behandeln, haben in der Deutschschweiz 33 % der Befragten keine Antwort angegeben. 14 % haben (eher) zugestimmt, während 5 % überhaupt nicht dieser Meinung und 23 % eher nicht dieser Meinung waren. Ferner waren 25 % der Befragten unentschieden in dieser Frage.

Noch etwas kritischer als in der Deutschschweiz wird die Eignung etablierter Lehrmittel in der Westschweiz beurteilt. Mit 26 % fällt auch der Anteil ausbleibender Antworten niedriger aus. 12 % halten die Lehrmittel für überhaupt nicht geeignet, weitere 35 % halten sie für eher nicht geeignet. Generell sind auch weniger Befragte unentschieden in dieser Frage (19 %).

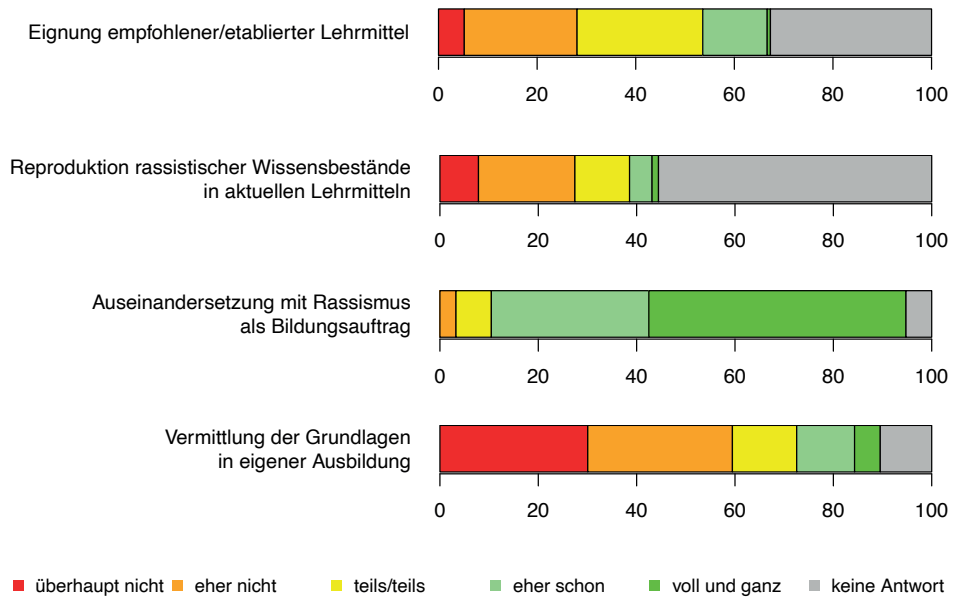
Reproduktion rassistischer Wissensbestände in aktuellen Lehrmitteln: Auf die Frage⁹, ob in aktuellen Lehrmitteln zum Teil rassistische Wissensbestände reproduziert würden, verzichteten in der Deutschschweiz 56 % der Befragten auf eine Antwort. Nur 6 % würden diese Aussage (eher) bejahen, während immerhin 11 % diesbezüglich unentschieden waren («teils/teils»). Von den Antwortenden überwiegen aber jene 27 %, welche die teilweise Reproduktion rassistischer Wissensbestände (eher) verneinen.

Auch in der Westschweiz bleibt die Frage nach der teilweisen Reproduktion rassistischer Wissensbestände in aktuellen Lehrmitteln oftmals unbeantwortet, auch wenn mit 45 % weniger oft als in der Deutschschweiz. Entsprechend deutlicher wird eine Wiedergabe rassistischen Wissens (eher) verneint (39 %). Wie in

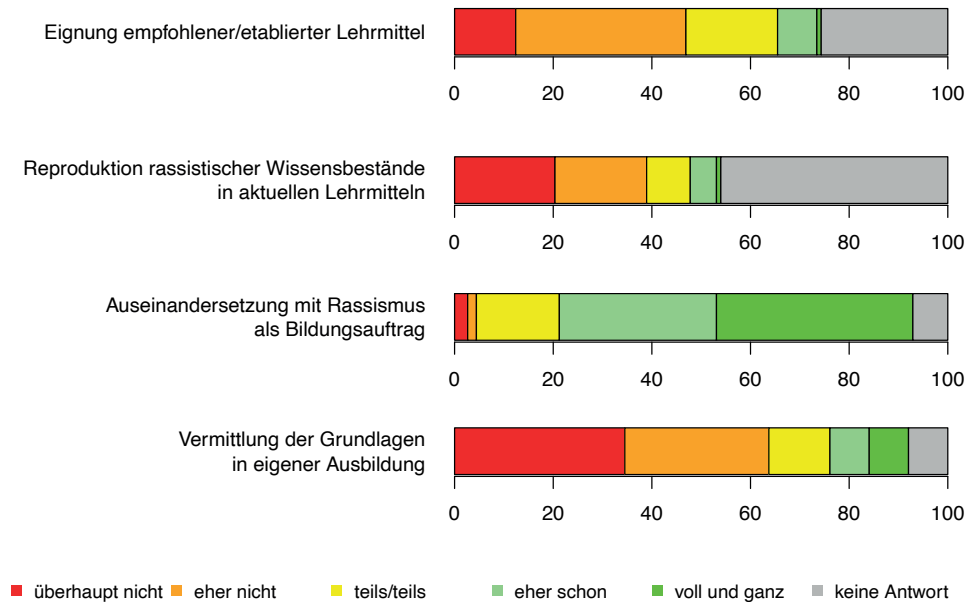
8 Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu: «Die kantonal empfohlenen Lehrmittel eignen sich, um das Thema Rassismus im Unterricht angemessen zu behandeln.»

9 Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu: «In aktuellen Lehrmitteln werden zum Teil rassistische Wissensbestände reproduziert.»

Deutschschweiz, Antworten in %



Romandie, Antworten in %



der Deutschschweiz bejahen nur 6 % der Befragten die Aussage, während 11 % unentschieden sind.

Auseinandersetzung mit Rassismus als Bildungsauftrag: Während die Bewertung der Eignung der empfohlenen und etablierten Lehrmittel für die Behandlung des Themas Rassismus durchgezogen ausfällt und ergänzende Lehrmittel eher selten herangezogen werden, zeigt die Auswertung eine weitgehende Übereinstimmung

unter den Befragten aus der Deutschschweiz, wonach die Auseinandersetzung mit Rassismus als offizieller Bildungsauftrag¹⁰ verstanden wird. 84 % der Befragten teilen diese Meinung (eher), während 3 % eher nicht dieser Meinung sind und 7 % unentschieden sind.

Zur Frage, ob die Auseinandersetzung mit Rassismus ein Bildungsauftrag sei, fallen die Antworten in der Westschweiz kontroverser aus als bei den befragten Lehrpersonen aus der Deutschschweiz. Zwar dominiert auch hier die komplette (40 %) oder zumindest tendenzielle (32 %) Zustimmung. Gleichzeitig sind doch 17 % unentschieden, während 4 % diese Auseinandersetzung (eher) nicht als Bildungsauftrag verstehen.

Vermittlung der Grundlagen in der eigenen Ausbildung: Angesichts der Tatsache, dass Lehrpersonen die Auseinandersetzung mit Rassismus weitgehend als schulischen Auftrag verstehen, fällt die Beurteilung der in der Ausbildung erworbenen Grundlagen¹¹ hierzu mehrheitlich negativ aus – beidseits der Sprachgrenze. In der Deutschschweiz sind 30 % der Befragten überhaupt nicht der Meinung, in ihrer Ausbildung Grundlagen erhalten zu haben, um eine Auseinandersetzung mit Rassismus im Unterricht anstossen und moderieren zu können. Nochmals 29 % schliessen sich dieser Meinung eher an. Demgegenüber halten lediglich 5 % der befragten Lehrpersonen fest, dass sie die entsprechenden Grundlagen umfassend vermittelt erhalten haben. Weitere 12 % beurteilen, dass sie die Grundlagen eher vermittelt erhalten haben.

In der Westschweiz geben 35 % der Personen an, dass entsprechende Grundlagen in keiner Weise vermittelt wurden, während weitere 29 % eine entsprechende Vermittlung eher verneinen. Diese Haltung ist in den untersuchten Schulen insbesondere auf Stufe Zyklus 2 ausgeprägt sowie auf Stufe Zyklus 3 im Fach Français.

10 Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu: «Sich mit Rassismus auseinanderzusetzen, verstehe ich als offiziellen Bildungsauftrag.»

11 Wie sehr stimmen Sie der Aussage zu: «Ich habe in meiner Ausbildung genügend Grundlagen vermittelt erhalten, um Auseinandersetzung mit Rassismus im Unterricht anstossen und moderieren zu können.»

Anhang 2: Untersuchte Lehrmittel

Die Zusammenstellung enthält alle Lehrmittel und Lehrwerksteile, welche für die vorliegende Untersuchung mitberücksichtigt wurden. Die Schülerbände wurden systematisch einbezogen, andere Lehrwerksteile wie beispielsweise die didaktischen Kommentare wurden nur für vertiefte Fragen zu einzelnen Sequenzen konsultiert. Die Gliederung des Anhangs erfolgt entlang der Sprachregionen, der Fachbereiche sowie der Schulstufen.

Deutschschweiz – Fachbereich Deutsch – Zyklus 1 und 2

DIE BUCHSTABENREISE

Die Buchstabenreise. 5. Auflage (2016). Zug: Klett und Balmer, 2007.
Sprachbuch (2016) / Arbeitsheft (2021) / Handbuch für Lehrpersonen (2009)

DIE SPRACHSTARKEN

Die Sprachstarken 1. Deutsch für die Primarschule. 1. Auflage. Baar: Klett und Balmer Verlag, 2022.
Arbeitsheft Hören und Sprechen (2022) / Arbeitsheft Schreiben (2022) / Arbeitsheft Lesen (2022) / Arbeitsheft Schrift (2022) / 15 Lesebüchlein (2022) / Begleitband mit digitalen Inhalten

Die Sprachstarken 2. Deutsch für die Primarschule. 1. Auflage. Baar: Klett und Balmer Verlag, 2021.
Sprachbuch (2021) / Arbeitsheft (2021) / Begleitband mit digitalen Inhalten

Die Sprachstarken 3. Deutsch für die Primarschule. 1. Auflage. Baar: Klett und Balmer Verlag, 2022.
Sprachbuch (2022) / Arbeitsheft (2022) / Begleitband mit digitalen Inhalten

Die Sprachstarken 4. Deutsch für die Primarschule. 8. unveränderter Nachdruck (2018), Zug: Klett und Balmer, 2007.
Sprachbuch (2007) / Arbeitsheft (2007) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

Die Sprachstarken 5. Deutsch für die Primarschule. 10. unveränderter Nachdruck (2020), Zug: Klett und Balmer, 2007.
Sprachbuch (2007) / Arbeitsheft (2007) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule. 8. unveränderter Nachdruck (2017), Zug: Klett und Balmer, 2009.
Sprachbuch (2009) / Arbeitsheft (2009) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

LESESCHLAU

Leseschlau: Lesen lernen mit Sprechbewegungsbildern. Solothurn: Lehrmittelverlag Kanton Solothurn, 2021.
Kopiervorlagen Band A (2021) / Leseheft Serie A (2020) / Lesetexte Auswahl 1 (2020) / Werkstätten Auswahl 1 (2021)

SPRACHFENSTER

Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. 3. korrigierte

Auflage (1. Auflage 2001) Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2002.
Sprachbuch (2002) / Sprachfenster Themenordner 1 (2004) / Sprachfenster Themenordner 2 (2007)

SPRACHLAND

Sprachland. Sprachlehrmittel für die Mittelstufe. 2. korrigierte Auflage (1. Auflage 2009), Bern: Schulverlag blmv, 2010.

Sprachland. Magazin 1.1 (2009) / Sprachland. Magazin 1.2 (2009) / Sprachland. Magazin 1.3 (2009) / Sprachland. Magazin 2.1 (2010) / Sprachland. Magazin 2.2 (2010) / Sprachland. Magazin 2.3 (2010) / Sprachland. Magazin 3.1 (2011) / Sprachland. Magazin 3.2 (2011) / Sprachland. Magazin 3.3 (2011) / Trainingsbuch (2010)

SPRACHWELT 1+2

Sprachwelt 1. 1. Auflage. Bern: Schulverlag plus, 2021.

Arbeitsheft Literatur. Rund um die Welt (2021) / Arbeitsheft Literatur. Mumins Abenteuer (2021) / Arbeitsheft Literatur. Die Einladung (2021) / Arbeitsheft Literatur. Königsgeschichten (2021) / Arbeitsheft Literatur. Wer ist Kirsten Boje (2021) / Arbeitsheft Literatur. Zum Mitnehmen (2021) / Grundlagenband (2021)

Sprachwelt 2. 1. Auflage. Bern: Schulverlag plus, 2022.

Arbeitsheft. Lesen und Schreiben (2022) / Arbeitsheft. Sprache erforschen 3 (2022) / Arbeitsheft. Sprache erforschen 4 (2022) / Arbeitsheft. Strategien und Methoden (2022) / Grundlagenband (2022)

Deutschschweiz – Fachbereich Deutsch – Zyklus 3

DIE SPRACHSTARKEN

Die Sprachstarken 7. Deutsch für die Sekundarstufe I. 5. unveränderter Nachdruck (2016), Baar: Klett und Balmer, 2013.

Sprachbuch (2016) / Arbeitsheft (2019) / Begleitband mit Zusatzmaterialien

Die Sprachstarken 8. Deutsch für die Sekundarstufe I. 3. unveränderter Nachdruck (2016), Baar: Klett und Balmer, 2014.

Sprachbuch (2020) / Arbeitsheft (2014) / Begleitband mit Zusatzmaterialien (2015)

Die Sprachstarken 9. Deutsch für die Sekundarstufe I. 1. unveränderter Nachdruck (2016), Baar: Klett und Balmer, 2015.

Sprachbuch (2016) / Arbeitsheft (2015) / Begleitband mit Zusatzmaterialien (2016)

SPRACHWELT DEUTSCH

Sprachwelt Deutsch. 3. Auflage (2014). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, Schulverlag plus AG, 2012.

Sachbuch. Gesamtausgabe (2014) / Trainingsmaterial (2012) / Begleitset für Lehrpersonen (2014)

BLICKPUNKT

Blickpunkt 1. Religion und Kultur. Unterstufe, 2. korrigierte Auflage (2013), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2012.

Schülerbuch (2013) / Klassenmaterial (2013) / Kommentar (2012)

Blickpunkt 2. Religion und Kultur. Mittelstufe, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2013.

Schülerbuch (2013) / Klassenmaterial (2013) / Kommentar (2013)

DOSSIER WEITBLICK

Dossier Weitblick NMG. 1. Auflage, Bern: Schulverlag plus, 2021.

Handbuch. Fragt doch uns! (2021) / Handbuch. Anpacken! (2021)

DOSSIER 4 BIS 8

Dossier 4 bis 8. Bern: Schulverlag plus, 2016.

Handbuch. Wünschen – Tauschen – Handeln (2018) / Handbuch. Ich mit mir und ihr mit uns (2019) / Handbuch. Unterwegs sein (2020)

KINDER BEGEGNEN NATUR UND TECHNIK IM KINDERGARTEN

Kinder begegnen Natur und Technik im Kindergarten. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich 2018.

Bilderbuch (2018) / Liederheft Gwunderfitz (2018) / Bildkarten (2018)

NATECH

NaTech 1/2. Natur und Technik 1. und 2. Schuljahr. 4. unveränderte Auflage (2020), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

Themenbuch (2017) / Forschungsheft (2017) / Kommentar (2020)

NaTech 3/4. Natur und Technik 3. und 4. Schuljahr. 5. unveränderte Auflage (2021), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

Themenbuch (2017) / Forschungsheft (2017) / Kommentar (2020)

NaTech 5/6. Natur und Technik 5. und 6. Schuljahr. 5. unveränderte Auflage (2021), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

Themenbuch (2017) / Forschungsheft (2017) / Kommentar (2020)

SCHAUPLATZ ETHIK

Schauplatz Ethik 1/2. Wahrnehmen, fragen, begründen, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.

Schauplatzbuch (2020)

Schauplatz Ethik 3/4. Wahrnehmen, fragen, begründen, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.

Schauplatzbuch (2020)

Schauplatz Ethik 5/6. Wahrnehmen, fragen, begründen, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.

Schauplatzbuch (2020)

SPUREN – HORIZONTE

Spuren – Horizonte. Mensch – Raum – Zeit – Gesellschaft. 6. Auflage (2015), Bern: Schulverlag plus, 2008.

Themenheft (2008) / Klassenmaterial (2008)

WEITBLICK

Weitblick NMG. 1. Auflage, Bern: Schulverlag plus, 2021.

Magazin. Menschen machen Räume. Zyklus 1 (2022) / Magazin. Markt und Handel entdecken (2021) / Magazin. Schweiz erkunden (2021) / Magazin. Menschen

machen Räume. Zyklus 2 (2021) / Magazin. Das Leben gestalten (2021) / Magazin.

Menschen und Güter unterwegs (2022)

Deutschschweiz – Fachbereich Räume, Zeiten, Gesellschaften – Zyklus 3

DIERCKE GEOGRAFIE

Diercke Geografie. Das Schweizer Geografiebuch für die Sekundarstufe 1. 7. Auflage (2021), Braunschweig: Westermann, 2018.

Schülerband (2018) / Arbeitsheft 1 (2018) / Arbeitsheft 1 (2018) / Arbeitsheft 3 (2018) / Begleitband (2018)

DURCHBLICK GEOGRAFIE GESCHICHTE (AUSGABE FÜR DIE SCHWEIZ)

Durchblick Geografie – Geschichte 1: Sekundarstufe I, 7. Auflage (2020) Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Westermann Gruppe, 2016.

Schülerband (2016) / Arbeitsheft (2016) / Begleitband (2017)

Durchblick Geografie – Geschichte 2: Sekundarstufe I, 8. Auflage (2022) Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, Westermann Schweiz, 2017.

Schülerband (2017) / Arbeitsheft (2017) / Begleitband (2018)

GESELLSCHAFTEN IM WANDEL

Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik. Sekundarstufe I, 3. Auflage (2019), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2017.

Themenbuch 1 (2017) / Themenbuch 2 (2017) / Handbuch (2017) / Archiv (2017)

WELTSICHT

Weltsicht 1: Geografie Sekundarstufe I, 5. unveränderter Nachdruck (2019), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2018.

Themenbuch (2018) / Arbeitsheft 1.1 (2018) / Arbeitsheft 1.2 (2018) / Handbuch (2018)

Weltsicht 2: Geografie Sekundarstufe I, 2. unveränderter Nachdruck (2020), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2019.

Themenbuch (2019) / Arbeitsheft 2.1 (2019) / Arbeitsheft 2.2 (2019) / Handbuch (2019)

Weltsicht 3: Geografie Sekundarstufe I, Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2020.

Themenbuch (2020) / Arbeitsheft 3.1 (2020) / Arbeitsheft 3.2 (2020) / Handbuch (2020)

ZEITREISE

Zeitreise 1. Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz. 3. unveränderter Nachdruck (2018), Baar: Klett und Balmer Verlag, 2016.
Schulbuch (2016) / Begleitband (2019)

Zeitreise 2. Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz. 2. unveränderter Nachdruck (2018), Baar: Klett und Balmer Verlag, 2017.
Schulbuch (2017) / Begleitband (2019)

Zeitreise 3. Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz, Baar: Klett und Balmer Verlag, 2018.
Schulbuch (2018) / Begleitband (2019)

Deutschschweiz – Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft – Zyklus 3

BLICKPUNKT

Blickpunkt 3. Religion und Kultur. Sekundarstufe I, 4. Auflage (2020), Zürich: Lehrmittelverlag Zürich, 2013.
Schülerbuch (2013) / Klassenmaterial (2013) / Kommentar (2013)

SCHRITTE INS LEBEN

Schritte ins Leben. Ich und die Gemeinschaft. Lern- und Erlebnisbuch ab Sekundarstufe I, Baar: Klett und Balmer Verlag, 2018.
Lern- und Erlebnisbuch (2018)

Deutschschweiz – Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt – Zyklus 3

ALLTAGSSTARK

Alltagsstark. Für Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Sekundarstufe 1, 2. überarbeitete Auflage, Mörschwil: KLV Verlag, 2020.
Arbeitsbuch (2020)

DAS WAH-BUCH

Das WAH-Buch, Bern: Schulverlag plus, 2019.
Themenbuch (2019) / WAH Doku (2019)

TIPTOPF

Tiptopf. Interkantonales Lehrmittel für den Hauswirtschaftsunterricht. 18. vollständig überarbeitete Auflage von 2008 (2018), Bern: Schulverlag blmv 2005.
Kochbuch (2008)

WAHANDELN

WAHandeln 3. Zyklus. Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen, 2018. Ordner für Schülerinnen und Schüler (2018) / Ordner für Lehrpersonen. Dossier 1-7 (2018)

FRANÇAIS

Français 9^e: livre unique. Edition Originale France (2005), Neuchâtel: CIIP, 2013.
Livre élève (2009) / Livre du maître (2009)

L'atelier du langage 9^e: grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison.
Edition Originale France (2005), Neuchâtel: CIIP, 2009.
Livre élève (2009) / Livre du maître (2009)

Français 10^e: livre unique. Edition Originale France (2007), Neuchâtel: CIIP, 2010.
Livre élève (2009) / Livre du maître (2009)

L'atelier du langage 10^e: grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison.
Editions Originale France (2006), Neuchâtel: CIIP, 2010.
Livre élève (2010) / Livre du maître (2010)

Français 11^e. Livre unique. Edition Originale France (2008), Neuchâtel: CIIP, 2010.
Livre élève (2011) / Livre du maître (2011)

L'atelier du langage 11^e: grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison.
Editions Originale France (2007), Neuchâtel: CIIP, 2011.
Livre élève (2011) / Livre du maître (2011)

L'ÎLE AUX MOTS : FRANÇAIS

L'île aux mots : Français 5^e, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par le CIIP, en usage depuis 2011).
Manuel élève (2011) / Cahier exercices élève (2011) / Guide pédagogique (2011)

L'île aux mots : Français 6^e, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par la CIIP, en usage depuis 2011).
Manuel élève (2011) / Cahier exercices élève (2011) / Guide pédagogique (2011)

L'île aux mots : Français 7^e, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par la CIIP, en usage depuis 2012).
Manuel élève (2011) / Cahier exercices élève (2011) / Guide pédagogique (2011)

L'île aux mots : Français 8^e, Paris: Nathan 2010 (Version adaptée par la CIIP, en usage depuis 2012).
Manuel élève (2010) / Cahier exercices élève (2012) / Guide pédagogique (2012)

MON MANUEL DE FRANÇAIS

Mon manuel de français 5^e : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.
Manuel élève (2010)

Mon manuel de français 6^e: lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.
Manuel élève (2010)

Mon manuel de français 7^e : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.

Manuel élève (2010)

Mon manuel de français 8^e : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines, Paris: Retz, 2010.

Manuel élève (2010)

QUE D'HISTOIRES !

Que d'histoires ! Premier cycle 3^e, première série, Paris: Magnard 2001 (en usage en Suisse depuis 2014).

Album « L'enfant du toit du monde » (2001) / Guide pédagogique et fichier 1^{ère} série vol. 1 (2009) / Guide pédagogique et fichier 1^{ère} série vol. 2 (2009)

Que d'histoires ! Premier cycle 3^e, deuxième série, Paris: Magnard 2005 (en usage en Suisse depuis 2014).

Album « La rivière aux crocodiles Baama-Ba » (2005) / Album « Le message de l'esquimo » (2004) / Guide pédagogique et fichier 2^{ème} série vol.1 (2009) / Guide pédagogique et fichier 2^{ème} série vol.2 (2009)

Que d'histoires ! Premier cycle 4^e, Paris: Magnard 2002 (en usage en Suisse depuis 2014).

Album « Mémed et les 40 menteurs » (2002) / Guide pédagogique, supplément romand à l'édition 2011 (2011)

Westschweiz – Sciences humaines et sociales – Ethique et cultures religieuses – 1^{er}/2^e/3^e Cycle

ARCHITECTURE ET RELIGION

Architecture et religion. Fiches de travail, Lausanne: Editions Enbiro, 2003.

Fascicule enseignant (2003) / Brochure élève (2005)

AUX ORIGINES DU MONDE

Aux origines du monde, Lausanne: Editions Enbiro, 2009.

Bochure élève (2009) / Méthodologie enseignant (2009)

AU FIL DU TEMPS

Au fil du temps, Lausanne: Editions Enbiro, 2003.

Vol.1 - Brochure élève (2002) / Vol.2 - Brochure élève (2003)

LES RELIGIONS EN SUISSE

Les religions en Suisse, Lausanne: Editions Enbiro, 2008.

Brochure élève (2008) / Méthodologie enseignant (2008) / Posters (2008)

PLANÈTE RELIGIONS

Planète religions. Des clés pour comprendre le monde, Lausanne: Agora, 2016.

Brochure élève (2016)

UN MONDE EN COULEURS

Un monde en couleurs, volume 1. Cycle 1^{ère} - 3^{ème} année, Lausanne: Editions Agora, 2020.

Brochure élève (2020)

Un monde en couleurs, volume 2. Cycle 1^{ère} - 4^{ème} année, Lausanne: Editions Agora, 2021.

Brochure élève (2021)

UN MONDE EN FÊTE

Un monde en fête. Cycle 1^{ère} - 4^{ème} année, Lausanne: Editions Agora, 2015.

Guide enseignant (2020)

Westschweiz – Sciences humaines et sociales – Géographie – 1^{er}/2^e/3^e cycle

GÉOGRAPHIE

Géographie 5-6. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2014.

Livre élève (2014) / Guide didactique enseignant (2014)

Géographie 7-8. Une Suisse au pluriel. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2016.

Livre élève (2016) / HM4-5_Emigration_suisse - Ressource en ligne enseignant (2016) / Guide didactique enseignant (2016)

Géographie 9. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2018.

Livre élève (2018)

Géographie 10. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2019.

Livre élève (2019)

Géographie 11. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2021.

Livre élève (2021)

HABITER

Habiter 5^e. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2013.

Livre élève (2013)

MON CANTON, UN ESPACE...

Mon canton, un espace ... pour se déplacer, s'approvisionner et se divertir 6^e. Sciences humaines et sociales, géographie. Cycle 2, Neuchâtel: CIIP, 2014.

Livre élève (2014) / Guide didactique enseignant (2014)

HISTOIRE

Histoire 5-6, L'atelier de l'histoire, Neuchâtel: CIIP, 2014.

Livre élève (2014) / Guide didactique enseignant (2014)

Histoire 7-8, Du Moyen âge à l'Époque contemporaine, Neuchâtel: CIIP, 2016.

Livre élève (2016) / Fiches élève (2016) / Guide didactique enseignant (2016)

Histoire 9. Sciences humaines et sociales, histoire. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2019.

Livre élève (2019) / Guide didactique enseignant (2019)

Histoire 10. Sciences humaines et sociales, histoire. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2020.

Livre élève (2020) / Guide didactique enseignant (2020)

Histoire 11. Sciences humaines et sociales, histoire. Cycle 3, Neuchâtel: CIIP, 2021.

Livre élève (2021) / Guide didactique enseignant (2021)

