HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND THEATER
»FELIX MENDELSSOHN
BARTHOLDY«
LEIPZIG

SCHRIFTEN ONLINE:
MUSIKPÄDAGOGIK – 5

VINCENT BABABOUTILABO

AFRICA BLING BLING HAKUNA MATATA
VISUELLE REPRÄSENTATIONEN SCHWARZER MENSCHEN IN SCHULBÜCHERN DES FACHS MUSIK

Vincent Bababoutilabo

AFRICA BLING BLING HAKUNA MATATA

Visuelle Repräsentationen schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik

Schriften online: Musikpädagogik

Christopher Wallbaum

Dieser Text wurde als Masterarbeit innerhalb des Studiengangs „Master Höheres Lehramt an Gymnasien Schulmusik“ verfasst und von Prof. Dr. Christopher Wallbaum betreut.

© 2019 Vincent Bababoutilabo
Redaktion: Franziska Hagen

Alle Rechte vorbehalten.

Inhalt

Vorwort 6

1 Das „R-Wort“ 8

1.1 Einleitung 8

1.2 Aufbau der Arbeit 9

1.3 Begrifflichkeiten und Schreibweise 10

1.4 Irrungen und Wirrungen in Bezug auf das ‚R-Wort‘ 13

1.5 „R“ wie Rassismus - Was ist Rassismus? 16

1.6 Rassismus heute - anders aber wirkungsmächtig 18

1.7 Deutsche Zustände & die Entstehung von Schulbüchern 20

1.8 Rassismuskritische Kritik des interkulturellen Ansatzes 23

2 „Wir“ und die „Anderen“ - Stereotypisierung und die Macht der Bilder 26

2.1 Das Regime der Repräsentationen & die Gegenstrategien 26

3 Ach, Afrika ! - Gegenwärtiger Forschungsstand 30

3.1 Rassismus in Schulbüchern 30

3.2 The Sounds of Silence – explizit rassismuskritische, musikpädagogische Perspektiven im deutschsprachigen Raum 33

3.3 Kulturalität im Musikpädagogischen Diskurs bei BARTH 34

4 Gegenstand und Ziel der Arbeit 36

4.1 Forschungsfrage 36

4.2 Literatur und Quellenlage 37

4.3 Selbstpositionierung des Verfassers 38

5 Methodik 40

5.1 Rassismuskritik als Methode – der rassismuskritische Leitfaden 40

5.2 „Die Bestandsaufnahme“ - der erste quantitative Teil der Analyse 42

5.3 Qualitative Untersuchungsmethode: Die Dokumentarische Bildinterpretation 43

5.4 Arbeitsschritte der Interpretation unter Berücksichtigung von in Bezug auf die vorliegende Arbeit relevanter Spezifika 45

6 Durchführung der Analyse 50

6.1 Quantitativer Teil 50

6.1.1 Der Analyseprozess 50

6.1.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse 51

6.1.3 Zusammenfassende Konfrontation der Ergebnisse mit den „rassismuskritischen Prüfsteinen“ 57

6.1.4 Unterschiede der geografischen Kategorien 59

6.2 Qualitativer Teil 61

6.2.1 Bild 1 62

6.2.2 Bild 2 67

6.2.3 Bild 3 72

6.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse 77

7 Diskussion und Ausblick 80

7.1 Diskussion 80

7.2 Die Dialektik der historischen Musikpädagogik – Reflexion der eigenen Arbeit 82

7.3 Was Nun? - Ein Ausblick – verfasst zwei Jahre nach Abschluss der Arbeit 83

7.4 Fazit: Musik , Macht, Mythen! 84

Danksagung 87

8 Literaturverzeichnis 88

Anhang: Weitere Tabellen 93

Tabellen

1	Tabelle 1: Positionierung in Bezug auf Themenbereiche	49
2	Tabelle 2: Positionierung in Bezug auf Musizierpraxen	50
3	Tabelle 3: Positionierung falls nicht musizierend	51
4	Tabelle 4: Positionierung in geographischen Räumen	52
5	Tabelle 5: Geographische Räume vereinfacht	53
6	Tabelle 6: Geschlechterverhältnis	93
7	Tabelle 7: Handelnd oder Repräsentativ	93
8	Tabelle 8: Kleidung	93

Abbildungen

Abbildung 1: Planimetrie einer Werbefotografie nach Bohnsack 39

Abbildung 2: „Die Anderen“ Aus DUDEN Musik S.9 53

Abbildung 3: „Die Anderen" Planmetrie 54

Abbildung 4: „Chain Gang" aus Soundcheck 3 S.174 57

Abbildung 5: "Chain Gang" Planmetrie 58

Abbildung 6: "Chain Gang" Fluchtlinien 59

Abbildung 7: „Carmen" in Dreiklang 9/9 S. 166 61

Abbildung 8: „Carmen" Planimetrie 63

Abbildung 9: „Carmen" Kompositionslinien 65

Vorwort

Die Arbeit von Vincent Bababoutilabo ist als Startschuss für musikpädagogische Rassismusforschung zu sehen. Im Oktober 2016 eingereicht und anschließend in verschiedenen Szenen herumgereicht, erscheint sie nun Ende 2018 mit einem stilistisch überarbeiteten Schluss, ergänzt außerdem durch einen Ausblick, in den auch neue Erfahrungen des Verfassers aus der Vorstandsarbeit für die *Initiative Schwarze Menschen in Deutschland Bund e.V.* (ISD) eingeflossen sind.

Die Leistung der vorliegenden Arbeit geht über die Formulierung und empirische Beantwortung ihrer Frage nach der Darstellung von „Schwarz positionierten" Menschen auf Bildern in Musik-Schulbüchern hinaus, indem sie die Rassismus-kritische Perspektive in die Musikpädagogik hereinträgt und begriffliche Zusammenhänge darstellt. Der Begriff des „R-Worts" – „R" wie Rassismus – wird von einem „genetischen Rassismus" über einen „kulturellen Rassismus" und eine „rassismuskritische Kritik des interkulturellen Ansatzes" in kommunikations- und diskurstheoretischer Reflektiertheit bis zu einem machtkritischen Rassismusbegriff umrissen. Außer STUART HALL und PAUL MECHERIL zieht der Verfasser diverse weitere Literatur zum Thema heran. Zur Formulierung seiner Analysekriterien dienen schließlich die Arbeiten ELINA MARMERS (2013) und eines *Autor*innen Kollektivs Rassismuskritischer Leitfaden* (2015).

Im Zentrum der Arbeit steht eine kombiniert quantitative und qualitative empirische Untersuchung von Bildern aus ca. vierzig Musik-Schulbüchern, die im Bundesland Sachsen zugelassen sind. Die quantitative Untersuchung gilt dem Was der dargestellten Entitäten. Sie folgt den Kategorien des rassismuskritischen Leitfadens und so rücken schließlich drei Kategorien ins Zentrum des ersten Untersuchungsschritts: *Thema im Schulbuch*, *Positionierung innerhalb von Musizierpraxen*, und *Positionierung innerhalb von geographischen Räumen*.Eine anschließende qualitative Analyse gilt dem Wie von drei ausgewählten Bildern. Sie folgt dem Modell der Dokumentarischen Bildinterpretation nach BOHNSACK. Das Ergebnis der Arbeit ist, dass Schwarz

positionierte Menschen auf Schulbuchbildern nicht in Szenen mit Schulklassen dargestellt, also musikpädagogisch nicht als Schüler*innen sondern nur als Unterrichtsgegenstände gedacht werden. In Bezug auf Musikgeschichte(n) werden Schwarz positionierte Menschen häufig auf die Geschichte der Versklavung und des Kolonialismus aus westlicher Perspektive beschränkt. Die qualitative Untersuchung zeigt darüber hinaus, dass vor allem die Kompositionen der Bilder stereotypisierend sind. Als Empfehlung für den Musikunterricht formuliert Vincent Bababoutilabo, dass nicht nur die dargestellten natio-ethnokulturellen Entitäten, ihre Geschichte, Funktion, Praxen etc. besprochen werden sollten, sondern auch der Blick auf dieselben.

Die Arbeit erscheint nicht allein wegen ihrer Untersuchungsergebnisse lesenswert. Sie stellt auch Denk- und Argumentationsfiguren der rassismuskritischen Perspektive kenntnisreich dar sowie die komplexe Verstricktheit zwischen sozialer Wirklichkeit und dem Sprechen über dieselbe, das selbst wieder soziale Wirklichkeit erzeugt. Dieser Zusammenhang wird beim Lesen nachvollziehbar und – potenziert durch die gezeigten und thematisierten Bilder – anschaulich.

Christopher Wallbaum im Dezember 2018

1 Das „R-Wort“

1.1 Einleitung

„AFRICA BLING BLING HAKUNA MATATA“ schrieb die in Leipzig lebende Künstlerin und Aktivistin Vanessa Opoku, neben vier weiteren Sätzen, in großen Buchstaben auf fünf leicht abgedunkelten Vitrinen des sogenannten Grassimuseums für Völkerkunde. Durch die veränderte Lichtsetzung wurden die Scheiben zu halbtransparenten Spiegeln und der Blick hierdurch ein dreifacher. Er fiel nur noch zum Teil auf die ausgestellten Objekte. Ebenso klar waren die betrachtende Person und die exotisierenden, sexualisierenden, ethnisierenden, kulturalisierenden, stereotypisierenden, rassistischen Phantasien in Bezug auf den afrikanischen Kontinent, Schwarze Menschen und die afrikanische Diaspora in Form von weiß-gräulicher Schrift erkennbar.

Visuelle Repräsentationen des natio-ethno-kulturellen „Anderen“[1] sind wirkungsmächtig, nicht nur im Museum, und als solche auch in pädagogischen Kontexten sehr präsent. Ein drei- oder mehrfacher Blick auf diese ist der Kern der vorliegenden Arbeit, wobei eine explizit rassismuskritische Perspektive eingenommen werden soll, denn die in pädagogischen Veröffentlichungen weit verbreitete Analyse von durch Migration geprägten gesellschaftlichen Verhältnissen allein mithilfe des Kulturbegriffs vergisst diese häufig. Sie ist nach Ansicht des Autors jedoch relevant, um die Realität ungleicher Macht- und Ressourcenverteilungen in der Migrationsgesellschaft zu thematisieren.

Schulbücher stehen hierbei im Zentrum der Überlegungen, da sie als Lehr- und Lernmittel gesellschaftlich dominante Werte, Normen und Vorstellungen beinhalten. Im Laufe der vorliegenden Arbeit soll der Blick also auf alle 40 im Jahre 2016 im Bundesland Sachsen zugelassenen Schulbücher des Fachs Musik der Sekundarstufe II gerichtet

[1] mehr dazu in Kapitel 1.2

werden. Diese werden analysiert, wobei die Frage nach den visuellen Repräsentationen von Schwarzen Menschen im Zentrum steht.
Die Arbeit ist in drei Hauptteile unterteilt: Theorie, Empirie und Diskussion.

1.2 Aufbau der Arbeit

Rassismus ist eine historisch gewachsene Realität in Deutschland. Doch was bedeutet sie und wie stellt sie sich im Feld der Pädagogik, speziell in Schulbüchern dar?

Im Theorieteil werden zunächst die wichtigsten Begrifflichkeiten sowie Irrungen und Wirrungen in Bezug auf die Verwendungsweisen des Terminus im deutschsprachigen Kontext erläutert. Daraufhin werden die historische und aktuelle Dimension von Rassismus beleuchtet, die Situation in Deutschland sowie die Entstehung von Schulbüchern dargelegt und die von rassismuskritischen Denker*innen formulierte Kritik am interkulturellen Ansatz erläutert. Anschließend werden Stuart Halls Überlegungen zu visuellen Repräsentationen besprochen und die von ihm vorgestellte, rassismuskritische Strategie des „Trans Coding“ umrissen. Nach der Beschreibung des Forschungsstands in Bezug auf Rassismus in Schulbüchern können schließlich Gegenstand und Ziel der Arbeit präzisiert werden. Abgeschlossen wird der erste Teil mit einer Selbstpositionierung des Autors.

Im zweiten, empirischen Teil der Arbeit wird zunächst Rassismuskritik als Methode vorgestellt, indem die vom „Autor*InnenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden“ vorgestellten Fragen zur Reflexion bestehender didaktischer Lehr- und Lernmaterialien beschrieben werden. Die empirische Untersuchung erfolgt in einem quantitativen und einem qualitativen Abschnitt. Im ersten wird untersucht, inner-

halb welcher Themen, geografischen Räume und Musizierpraxen[2] Schwarze Menschen in Schulbüchern visuell repräsentiert werden. Der zweite Abschnitt untersucht mittels der qualitativen Methode der dokumentarischen Bildinterpretation nach BOHNSACK die Art und Weise der Darstellung. Die Ergebnisse beider Abschnitte werden jeweils sukzessive mit etablierten „rassismuskritischen Prüfsteinen“ konfrontiert.

Der dritte und letzte Teil der Arbeit widmet sich der Diskussion der Ergebnisse sowie einem Ausblick in Bezug auf weitere Forschung.

1.3 Begrifflichkeiten und Schreibweise

> Oppressive language does more than represent violence; if it is violence; does more than represent the limits of knowledge; it limits knowledge. (Morrison, 1993, 41)

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel angedeutet wurde, soll eine Analyse der visuellen Repräsentationen von Schwarzen Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik (Sek II) im Zentrum der Arbeit stehen. Bevor dies jedoch stattfinden kann, müssen zunächst einige Schreibweisen, Konzepte und Begrifflichkeiten erläutert werden.

In dieser Arbeit soll in Bezug auf Personen darauf verzichtet werden, ausschließlich maskuline beziehungsweise feminine Endungen zu verwenden. Stattdessen wird das Gendersternchen „*“ in Kombination mit den Zusätzen „in“ und „innen“ benutzt, um auf die zahl- und facettenreichen Geschlechter- und Sexualpolitiken zu verweisen, alle Geschlechterkategorien zu inkludieren, eine diesbezüglich selbstbestimmte Positionierung zu ermöglichen und hegemoniale Zuschreibungen nicht zu perpetuieren. (vgl. Bubrowski 2013)

[2] Als Musizierpraxen werden im Laufe der Arbeit folgende spezifische Handlungen verstanden: Das Spielen Von Instrumenten, Singen und/oder Tanzen

Das Wort ***„Rasse“*** wird im Folgenden kursiv und in Anführungszeichen geschrieben, um zu unterstreichen, dass es sich hierbei um eine überholte, stark essenzialisierende biologistische Kategorie handelt.

Schwarz (kontrapunktisch zu *weiß*) bezieht sich hier demnach auch nicht auf biologistische Merkmale, sondern vielmehr auf das Selbstverständnis einer Personengruppe, welche „als Reaktion auf die Abwertung ihrer afrikanischen Herkunft im rassistisch konstruierten Machtgefüge von *weiß*/Schwarz ihr Bewusstsein genau daher ableitet, Schwarz als positiv umdeutet und dies durch Großschreibung, auch in adjektivistischer Verwendung, signifikant macht.“ (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leifaden 2015, 5)

weiß hingegen wird klein und kursiv geschrieben, um so auf den konstruierten Charakter der Bezeichnung hinzuweisen (vgl. Eggers 2005, 9).

Als **Schwarz positioniert** werden in den folgenden Kapiteln Menschen bezeichnet, die von dem Verfasser im Zuge der Analyse als Schwarz gelesen werden.

Die **afrikanische Diaspora** (griechisch „Verstreutheit“) indiziert „die Gesamtheit der geografisch vom eigentlichen Kontinent entfernt lebenden Menschen afrikanischer Herkunft, die historisch unter anderem durch die große Jahrhunderte anhaltende Tragödie vom transatlantischen Geschäft mit Menschen, Verschleppung und Versklavung verstreut wurden“(Autori*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 5).

Die Wortkombination **„der natio-ethno-kulturelle Andere“** geht insbesondere auf die Überlegungen MECHERILS zurück und weist auf ein komplexes Phänomen hin. Bezeichnungen wie „deutsch“, „türkisch“, „arabisch“, „polnisch“ seien, so MECHERIL (vgl. Mecheril 2014, 20), zwar alltägliche Bezeichnungen und Praxen der Unterscheidung, würden jedoch unklar, sobald gefragt werde, was sie eigentlich genau unterscheiden:

> „Deutsch“ etwa weist auf ein bestimmtes geographisches Gebiet hin, auf eine politische Ordnung, eine Sprache; das Wort soll zuweilen auf eine Lebensform oder eine Gruppe von Lebensformen hinweisen, die in einer Art Familienähnlichkeit verbunden scheinen; es zeigt einen sozialen und gemeinschaftlichen Zusammenhang an, dem man nicht allein aufgrund eines Zertifikates, sondern in einer wie auch immer „tiefer“ reichenden Weise zugehört. Der Ausdruck „deutsch“ ist überbestimmt, diffus und unscharf – die Bezeichnung „natio-ethno-kulturell“ bringt dies zum Vorschein. (ebd., 20)

Was bezeichnet nun jedoch der „natio-ethno-kulturell Andere“? Diese Begriffskomposition wurde in Unterscheidung zu dem *allgemeinen Anderen* von MECHERIL etabliert. Diese kennzeichnet nicht das im pädagogischen Nachdenken äußerst frequente Thema der Andersheit des Anderen, die Alterität (vgl. Wimmer 1998 in Mecheril 2014, 19), sondern bezeichnet den Anderen als Teil des im nationalstaatlichen Denken konstruierten natio-ethno-kulturellen Nicht-Wirs (vgl. ebd., 21).

Der Politikwissenschaftler BENEDICT ANDERSON bezeichnete in seinem 1983 erstmals erschienenen, bekanntesten Werk Nationen als „imagined communities“. Ihm zufolge sind Nationen imaginierte politische Gemeinschaften, da

> die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert. (Anderson 1998, 14 f.)

ANDERSON zufolge können Nationen teilweise ein starkes Gefühl von Liebe und starker Hingabe auslösen, welches bis zur völligen Selbstaufgabe, zum Wunsch für die Nation zu sterben führen kann (vgl. Anderson, 1994 min 4:49). Der national-ethnische Zugehörigkeitsraum beansprucht „die Eigenschaften, die charakteristisch für lokale und kleinere Wir-Gruppen sind“ für sich und ist als natio-ethno-kulturelle Imagination, welche durch gesellschaftlich konventionalisierte Riten und Bräuche (beispielsweise das Singen der Nationalhymne) gepflegt wird, deshalb attraktiv, weil „er die Einzelnen in einer vermeintlich umfassenden Weise anspricht und einbezieht“ (Mecheril 2004, 20 ff.). Dies macht das im Laufe der vorliegenden Arbeit betrach-

tete *Andere* erst möglich, da ein derartiges natio-ethno-kulturelles „Wir“ sich auch durch die Konstruktion des Anderen, eines natio-ethno-kulturellen „Nicht-Wir“ auszeichnet.

> Das Andere des natio-ethno-kulturell ‚Wirs‘, das ‚Nicht-Wir‘, zeichnet sich in der Fantasie, die das ‚Wir‘ ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher gehört. Wenn in Deutschland von ‚Türken‘, ‚Migranten‘, ‚Ausländern‘, ‚Polinnen‘,von ‚Migrantenkindern‘, von ‚Deutschen‘ oder ‚Brasilianern‘ die Rede ist, dann (…) ist in der Regel nicht allein von Kultur, Nation oder Ethnizität die Rede, sondern in einer diffusen und mehrwertigen Weise von den auch begrifflich aufeinander verweisenden Ausdrücken Kultur, Nation *und* Ethnizität. (ebd., 14 f.)

„**Othering“** bzw. die von ALPAKA vorgeschlagenen Übersetzungen „**Andern“** oder „**Verandern“** bezeichnet spezifische Praxen, welche in bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen entworfen werden und das eigentlich nicht existente „Fremde“ sowie den „Anderen“ als historische entwickelte Imaginationen schaffen. Das Verandern stellt den Veranderten im Gegensatz zu einem „Wir“ verallgemeinernd dar. Fremdheit sei, laut MECHERIL, demnach nichts feststehendes oder objektives, sondern werde in Institutionen und durch die darin Tätigen in unterschiedlichsten Sorten erstellt. Der spezifische Umgang mit ‚Anderen‘ macht diese erst zu solchen, mit denen man dann in einem pädagogischen Rahmen versucht umzugehen. Gelingt der Umgang mit der veranderten Personengruppe nicht, so dient das attestierte Anders-sein häufig als Erklärung für das Scheitern einer pädagogischen Praxis (ebd, 17).

1.4 Irrungen und Wirrungen in Bezug auf das ‚R-Wort‘

„R“ wie „Race“ oder „Rasse“? Eines steht fest: Die Thematisierung von Rassismus im deutschsprachigen Kontext löst stets starkes Unbehagen aus und ist riskant (vgl. Bradley 2007, 132 ff.). Meistens beginnt man in der Auseinandersetzung mit einem eher sozio-linguistischen

Problem. Das Wort „Rasse“ ist verletzend und löst Unwohlsein aus, was dazu führt, dass im akademischen und aktivistischen Bereichen häufig das Wort „Race“ verwendet wird. ESKE WOLLRAD sowie PAUL MECHERIL weisen darauf hin, dass die Verwendung des deutschen Begriffs bei den ihn hörenden und ihn aussprechenden Personen Schmerzen auslöst und dass diese in der Gewalt des Konzepts begründet liegen. Die Verwendung der englischen Variante kann entschärfend wirken (vgl. Wollrand 2005, 18 ff.)

Am 02.03.2015 veröffentlichte die *Initiative Schwarze Menschen in Deutschland* (ISD)[3] einen Artikel, welcher die Verwendung des deutschsprachigen Begriffs sogar in der Verfassung kritisiert. Sie verlangen das Wort „Rasse“ mit dem Begriff „rassistisch“ zu ersetzen. Es heißt in der Verfassung:

> Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. (Bundesregierung 2014)

Die Autor*innen des Artikels argumentieren, dass der Terminus „Rasse“ an sich im deutschsprachigen Kontext „rassistisch“ sei und nicht, wie im angelsächsischen Sprachraum auf den konstruierten Charakter des Begriffs sowie Rassismus als Analyseperspektive hinweist. Ihnen zufolge sollte der deutschsprachige Begriff vermieden werden. Ferner verweisen sie darauf, dass der Begriff „Race“ in verschiedenen, englisch- und deutschsprachigen, anti-rassistischen Gemeinschaften angeeignet und somit reinterpretiert wurde, was ihn in einem rassismuskritischen Kontext verwendbar mache.

Die verschiedenen Konnotationen der Termini „Race“ und „Rasse“ scheinen auch Gesetzgebungen und die verschiedenen Politiken der deutschen Regierung zu beeinflussen. Während beispielsweise in

---

[3] Viele Schwarze Menschen in Deutschland sind in der ISD organisiert. Sie ist jedoch bei weiten nicht die einzige Organisation, welche für die Interessen Schwarzer Personen eintritt: *ADEFRA, African Refugee Association, The Voice and Women in Exile* sind Beispiele für andere wichtige Gruppen

den USA Daten in Bezug auf „Race“ gesammelt werden, um Gleichberechtigung beispielsweise Jobsuche, Gesundheitssystem, Uni-Plätze etc. betreffend zu garantieren (vgl. United States Zensus Bureau 2015), ist jenes Vorgehen in Deutschland nicht üblich. Bis ins Jahr 2005 hinein wurde lediglich zwischen Menschen mit und ohne deutschen Pass differenziert. Später wurde die recht unpräzise Formulierung „Menschen mit Migrationshintergrund“ etabliert, welche sowohl diejenigen Personen einschließt, die selbst nach Deutschland immigriert sind sowie wenn einer der Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern immigriert sind. Diese Unterscheidung berücksichtigt nicht, ob Menschen Teil von Minderheiten sind und macht auch keine Unterscheidungen in Bezug auf eine natio-ethno-kulturelle Herkunft. Nichtsdestoweniger zeige ein diesbezüglicher Zensus im Jahre 2005 zum ersten Mal, dass jede fünfte Person in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund hat.

In Bezug auf Rassismus als Analysekategorie und Beschreibung deutscher Realität handelt es sich, wie bei jedem anderen -ismus auch, um eine Ideologie, ein Satz von Ideen, welcher dazu dient, Machtverteilung in der Gesellschaft zu sichern und den Zugang bestimmter Menschengruppen zu Ressourcen zu regulieren (vgl. Hall 1989, 920 f.) (mehr dazu im nächsten Kapitel). Im deutschsprachigen politischen und auch sozialwissenschaftlichen Diskurs wurde diese Analysekategorie bis Anfang der 90er Jahre jedoch, u.a. aus genannten Gründen, lediglich äußerst selten benutzt. Der Begriff Rassismus wurde geradezu tabuisiert (vgl. Kossek 1999, 10 ff.). Diese starke Zurückweisung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Kontext müsse, ALPAKA zufolge, in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung „Nachkriegsdeutschlands“ mit dem Nationalsozialismus verstanden werden. Als Kategorie der Beschreibung deutscher Realität fiel der Begriff „Rassismus“ deshalb weg, weil dieser mit etwas gleichgesetzt wurde, das nicht sein durfte: die Kontinuität zum Nationalsozialismus (vgl. Kalpaka/Räthzel 1986, 20).

Diese langjährige Ablehnung des Terminus hat zur Folge, dass die Beschäftigung mit Rassismus als Analyseperspektive in Deutsch-

land, im Vergleich zum angelsächsischen Sprachraum, auf eine überaus kurze Geschichte zurückblickt. Dies zeigt sich auch in der deutschsprachigen Pädagogik, welche Fragen, die sich auf mit Migrationsprozessen verbundenen Phänomene beziehen, traditionell in erster Linie mit dem Kulturbegriff beantwortet (vgl. Mecheril 2004, 176). Auch die deutschsprachige Musikpädagogik bildet hierbei keine Ausnahme. In den nun folgenden Kapiteln soll auf die historische Genese des heutigen Rassismusbegriffs eingegangen und dieser genau beschrieben werden.

1.5 „R“ wie Rassismus - Was ist Rassismus?

> Nicht die „Rassen“ formen das Bild der Geschichte, sondern die Geschichte formt das Bild der „Rassen“ (Girnus 1945, 15)

Mit dem oben angeführten Zitat verdeutlichte der deutsche Literaturwissenschaftler und Widerstandskämpfer gegen den Nationalsozialismus WILHELM GIRNUS eloquent, dass keine natürliche, biologische Begebenheit zu den Kategorien der „Rassen“ geführt hat, sondern eine spezifische Geschichte die pseudowissenschaftlichen Kategorien hervorbrachte. Auf diese wird nun näher eingegangen.

Der moderne Rassismus kann in seinen Ursprüngen bis in die Zeit der häufig rezipierten, stark im erziehungswissenschaftlichen Kontext präsenten Aufklärung zurückverfolgt werden (vgl. Marmer 2013, 25 ff.). „Die Idee der Rasse wurde entwickelt als eine Erklärungsweise für die Persistenz sozialer Spaltung in einer Gesellschaft, die zugleich den Anspruch auf Gleichheit erhob.“ (Malik 2003 in Marmer 2013, 26)

Die Bestrebungen Europas nach den Idealen der Französischen Revolution, Égalité, Liberté, Fraternité, Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit für alle Menschen, standen insbesondere im Laufe des 18. Jahrhunderts im krassen Gegensatz zu einer Kolonialpolitik, welche

die gewaltsame, systematische Ausbeutung von Menschen sowie Ressourcen, Kriege, Versklavung und Zwangsarbeit beinhaltete (vgl. Marmer 2013, 25 ff.). Ein überbevölkertes Europa, so MARMER, benötigte für eine erfolgreiche Industrialisierung natürliche Ressourcen und Arbeitskräfte. Ein wirtschaftliches Interesse war also die hauptsächliche Motivation, denn „die Kolonien leisteten unfreiwillig ‚Entwicklungshilfe', auch für Deutschland." (ebd.)

Die rassistische Ideologie fungierte als Rechtfertigung für die Grausamkeiten des Kolonialismus, da durch sie den kolonisierten, versklavten Menschen das Menschsein an sich abgesprochen werden konnte. In diesen „300 Jahren organisierter und systematischer Grausamkeit" (Davidson 1994 in Marmer 2013, 27), der Zeit des transatlantischen Handels mit versklavten Menschen, wurde von den Denker*innen Europas eine „Ära der Wissenschaften" proklamiert. Sie boten das Fundament für den theoretischen Rahmen der hier fokussierten Ideologie. Biolog*innen und Zoolog*innen klassifizierten Menschen, Anthropolog*innen, Geograph*innen, Historiker*innen, Psycholog*innen sowie Soziolog*innen wiesen den kreierten „Rassen" charakterliche Eigenschaften, sowie kognitive-, intellektuelle Fähigkeiten zu (vgl. ebd.). Die Philosophen der Aufklärung, u.a. Kant und Hegel, verfochten vier grundlegende Ideen des „wissenschaftlichen" Rassismus, welche MARMER wie folgt darstellt:

1. „Die Rassenhierarchie: Die menschlichen Rassen sind in einer hierarchischen Ordnung organisiert, mit weißen Europäern an der Spitze der Pyramide." (Kant 1802 in Marmer 2013, 21)

2. „Die Antithese: Konstruktion von „Afrika" und „Afrikanern" als Antithese zu Europa und den Europäern. Den „Afrikanern" wurden die Eigenschaften unfrei, unvernünftig, irrational und willenlos zugewiesen, um dadurch die Überlegenheit der Europäer als Gegenteil dazu zu etablieren." (Hegel 1986 in Marmer 2013, 21)

3. „Afrikas Geschichtslosigkeit: Afrika wird als ein geschichtsloser Ort „ohne Bewegung und Entwicklung" betrachtet, eine eigene Geschichte wurde Afrika aberkannt." (ebd.)

4. „Das Modernitätsnarrativ: Der Glaube an eine historische Evolution von Gesellschaften in Richtung westlich definierter „Modernität“. Diese Betrachtung erlaubt das Einordnen von Menschen, Regionen und Gesellschaften auf einer Skala von „unterentwickelt“ bis „hochentwickelt“ (Hall 1992, 219)

Wissenschaftlich sind diese postulierten Thesen heutzutage eindeutig widerlegt. Trotzdem, obwohl sie als Grundlage für zahlreiche Verbrechen gegen die Menschheit dienten, sind sie tief in der „westlichen“ Kultur verwurzelt. Wie äußert sich Rassismus nun also heute? Dieser Frage wird nun im nächsten Kapitel nachgegangen.

1.6 Rassismus heute - anders aber wirkungsmächtig

> [Rassismus] ist ein Ausdruck, der einen komplexen Zusammenhang sehr unterschiedlicher Phänomene der bewussten und unbewussten, individuellen und institutionalisierten, gewalttätigen und symbolischen Erzeugung und Privilegierung des Eigenen und Erzeugung und Depriviligierung des Anderen beschreibt. (Mecheril 2004, 193)

Dieses komplexe Zitat MECHERILS verdeutlicht, dass Rassismus „heute als eine symbolische Ordnung, die auf das Miteinander der Menschen regelnd einwirkt, verstanden werden [kann]“ (vgl. ebd.). Hierbei scheint es notwendig zu erwähnen, dass nicht ausschließlich körperliche Kennzeichen wie Hautfarbe, Gesichtsform, sondern auch soziale Kennzeichen wie religiöse Symbole und Praktiken in Bezug auf die rassistische Unterscheidungspraxis verwendet werden (vgl. Hall 1989, 913 ff.)). Es kann also, die Erläuterungen zum Rassismusbegriff der Aufklärung berücksichtigend, festgestellt werden, dass es „keinen Rassismus als allgemeines Merkmal menschlicher Gesellschaften, nur historisch-spezifische Rassismen“ (Hall 1994, 127) gibt.

Der Rassismusbegriff, welcher der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, geht auf die von MECHERIL vorgeschlagene, mehrere Über-

legungen zusammenfassende Definition von vier verschiedenen Kennzeichen des Rassismus zurück:

1. Rassismus als Praxis der Unterscheidung: Menschen werden aufgrund bestimmter physiognomischer und/oder sozialer Merkmale unterschieden. Die so erzeugte Differenz wird mit Abstammung und ethnisch-kultureller Zugehörigkeit in Verbindung gebracht. Bei den Unterscheidungsmerkmalen, die der Rassismus kreiert und auf welche er rekurriert, sind natio-ethno-kulturelle Zeichen.

2. Die als anders festgeschriebenen Merkmale werden dann mit unterstellten kollektiven Mentalitäten, stabilen Dispositionen auf der Ebene von „Charakter", „Intelligenz" und „Temperament", der geanderten Menschen in Verbindung gebracht. Der „genetische" Rassismus ist hierbei jedoch weit weniger weit verbreitet. Im postkolonialen Zeitalter, so Stuart Hall, sei der „kulturelle" Rassismus üblich.

> Der kulturelle Rassismus postuliert nicht eine Differenz der genetischen, wohl aber eine der sozial-kulturellen Ausstattung von Menschengruppen. Religiöse, linguale und habituelle Merkmale werden nun in den Zusammenhang nicht genotypischer Differenzen, sondern solcher der „kulturellen Identität" gestellt. Gleichwohl wird auch im kulturellen Rassismus ein „kollektives Wesen" unterstellt, eine gewissermaßen enkulturierte Natur des Anderen (und komplementär des Nicht-Anderen), die diese Differenz hervorbringt. (Balibar in Mecheril 2004, 194)

3. Das Eigene wird im Gegensatz zum als anders Festgeschriebenen als überlegene Norm definiert. Mit der postulierten und praktizierten Minderwertigkeit wird den Veranderten ein spezifischer Platz im gesellschaftlichen Raum zugewiesen. „Sie sind – im doppelten Sinne – Andere unter uns." (Ebd.)

4.

> Solange eine Gruppe nicht die Macht hat, spezifische Ausgrenzungspraxen gesellschaftlich durchzusetzen, handelt es sich in gewisser Weise um eine „proto"-rassistische Praxis. Rassismus entfaltet sich aufgrund der Verfügbarkeit der Mittel zum sozialen Wirksamwerden der Unterscheidungskonstruktion. Somit ist Rassismus immer als

> Phänomen zu verstehen, durch das in Hinblick auf ethnisch-"rassische" und kulturelle Merkmale das Verhältnis von gesellschaftlichen Minderheiten und gesellschaftlicher Mehrheit erneuert, bestätigt, symbolisiert und praktiziert wird. (Ebd.)

WICHTIG: Es ist äußerst wichtig, Rassismus als gesellschaftliches Phänomen und nicht lediglich als Erscheinung individueller Einstellungen oder individueller Verantwortung zu verstehen. Er ist ein gesellschaftliches und gesellschaftlich erzeugtes Phänomen sowie eine ebenso vermittelte Handlungsbereitschaft (vgl. Kampmann 1995, 50 f.). Diese äußert sich dadurch, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ausdruck kommen. Rassismus als ein solches Phänomen wird zwar von Individuen vermittelt und getragen, geht aber nicht in den Handlungen des*der Einzelnen auf (vgl. Kalpaka/Räthzel 1986, 5). Die Produktion und Reproduktion von Rassismen bedarf daher keiner intentionalen bewussten Handlung, da diese von uns allen permanent und immer wieder, meist unbewusst, (re)produziert werden. Auch die unbewusste und ungewollte (Re)Produktion ist jedoch gewalttätig und muss als solche erkannt und bekämpft werden. Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit Aussagen, visuelle Repräsentationen und/oder Handlungen als rassistisch bezeichnet werden, geht es darum eine solche Analyse vorzunehmen und nicht der handelnden Person, der*dem Autor*in etc. eine bewusste intentionale (Re)Produktion von Rassismus zu unterstellen.

1.7 Deutsche Zustände & die Entstehung von Schulbüchern

> Wer von den gesellschaftlich festgelegten und historisch wandelbaren „Normen" abweicht, wird diskriminiert, ausgegrenzt oder unterdrückt. Das dominante Wissen über die Welt und was als „normal" oder „fremd" und „ungewöhnlich" gilt, ist dabei maßgeblich durch „Rassen", Klassen- und Gender-Konstruktionen geprägt. (Strega 2005, in Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 6)

Der Parallelbericht zum 19.–22. Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland an den UN-Antirassismusausschuss ist ein Gemeinschaftsprojekt mehrerer zivilgesellschaftlicher Organisationen. Dazu gehören das Büro zur Umsetzung von Gleichbehandlung e. V., Humanistische Union, Initiative Schwarze Menschen in Deutschland – ISD Bund e. V, Ini Rromnja, LesMigras e. V. und das Netzwerk gegen Diskriminierung und Islamfeindlichkeit.

Der Bericht zeigt eine große Bandbreite von Menschenrechtsverletzungen auf, die sich aus rassistischer Diskriminierung in Deutschland ergeben und verweist auf den mangelhaften bis nicht existenten Umgang der deutschen Regierungen mit diesen. Der Fokus des Berichts liegt hierbei auf rassistischen Diskriminierungen im Bildungs- und Gesundheitswesen, auf dem Arbeits- und dem Wohnungsmarkt sowie bei Polizei und Justiz. Den Bericht konstituieren gruppenspezifische Analysen rassistischer Realitäten und er beinhaltet ebenso intersektionale Perspektiven von Menschen, die zudem von Mehrfachdiskriminierung beispielsweise von Lesben, Schwulen, Bi-, Trans und Intersexuellen betroffen sind (vgl. Projekt Parallelberichterstattung zur UN-Antirassismuskonvention 2015, 6)

Lehr- und Lernmaterialien entstehen in einem spezifischen gesellschaftlichen Gefüge und sind somit auch von Rassismus beeinflusst, denn „diese Ideologie wird u.a. in den medialen Diskursen, in der Wissensproduktion und Bildung fortwährend reproduziert und schafft rassistische Realitäten – diskriminierende Strukturen und Gewalt.“ (Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, .65) Demnach stehen sie im Gegensatz zum tatsächlichen Lehrauftrag der Schule. Im Sinne eines erweiterten Inklusionsbegriffs hat die Schule, ist man wohlmeinend, die Aufgabe, eine vollständige gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmte Lebensgestaltung zu ermöglichen (vgl. ebd, 5). Die diesbezüglichen Ländergesetze schreiben das Ziel fest, „Persönlichkeiten heranzubilden, die fähig sind, das gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, der Menschenwürde und der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen zu gestalten. Der schulische Bildungsauftrag stützt sich auf einen verfassungsrecht-

lich verankerten Gleichbehandlungs- und Gleichstellungsgrundsatz. Zu den Kernaufgaben schulischer Bildung gehört deshalb, Schüler*innen zu kritisch- selbstreflektierenden Bürger*innen auszubilden.“ (ebd.)

Im Jahre 2006 veröffentlichte Hans JÜNGER eine umfangreiche empirische Studie zur Verwendung von Musikschulbüchern an Hamburger Schulen. Die quantitative Befragung von Lehrer*innen ergab, dass 75 Prozent der Lehrpersonen ganz ohne Musikschulbuch unterrichten und in höchstens 4 Prozent der Musikstunden ein Schulbuch eingesetzt wurde (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, .97 f.) Der Autor kam zu dem Ergebnis, dass Musikschulbücher am ehesten im Gymnasium eingesetzt wurden, wenn der*die Lehrer*innen Schulmusik studiert hatte und die Lerngruppe relativ jung war oder kurz vor dem Abitur stand (vgl. Jünger 2006, 219). Zudem ergab die Studie, dass Musikschulbücher primär zur Unterrichtsvorbereitung der Lehrpersonen, zur Gewinnung von Quellen sowie zur fachlichen Informationen und didaktischen Orientierung genutzt werden (vgl. ebd, 22 f.). Die Analyse von Lehr- Lernmaterialien des Fachs Musik „Sek II“, die Hauptbestandteil der vorliegenden Arbeit ist, möchte weniger die tatsächliche Handlungsebene im Unterricht fokussieren, sondern Informationen über die strukturellen und institutionellen Gegebenheiten in Deutschland liefern, in welchen Lehr- Lernmaterialien geschaffen werden. Um zu verdeutlichen wie sehr Musikschulbücher in die strukturellen und institutionellen Dimensionen der „deutschen Zustände“ eingebunden sind, soll nun kurz, am Beispiel der Schulbücher des Cornelsen Verlags, eben jener Entstehungsprozess von Lehr- Lernmaterialien erläutert werden.

Schulbuchentwicklung wird von verschiedenen, zahlreichen Fachleuten durchgeführt, wobei 25 Redakteure des Verlags selbst federführend sind. Ferner sind drei Herausgeber*innen und vier hauptberufliche Autor*innen, welche, so der Verlag selbst, anerkannte Fachdidaktiker*innen und praxiserprobte Lehrkräfte seien. Darüber hinaus gibt es zahlreiche freie Autor*innen, Grafiker*innen und Illustrator*innen, die die Begleitmedien wie Arbeitsbücher, Handreichungen oder

Software entwickeln. Schulbücher werden auf die von den Kultusministerien der Bundesländer festgelegten spezifischen Lehrpläne abgestimmt, welche Themen und Lernziele festlegen. Dies berücksichtigend verpflichtet der Cornelsen Verlag zusätzlich Gutachter*innen und Berater*innen für die jeweiligen Regionalausgaben. Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrpläne als „unumstößlicher Maßstab für die Redaktionen“ (Cornelsen Verlag 2016) gelten, führt dies teilweise dazu, dass bei 16 Bundesländern mehrere Landesausgaben eines Titels redaktionell erarbeitet werden müssen. Das versucht der Verlag jedoch zu vermeiden, indem Synopsen der Lehrpläne erstellt werden, um mehrere Länder in einer Ausgabe zusammenfassen zu können (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Arbeit wurde sich auf die im Bundesland Sachsen zugelassenen Schulbücher fokussiert, da der Autor seine Ausbildung ebendort genoss.

1.8 Rassismuskritische Kritik des interkulturellen Ansatzes

> Die Analyse von Verhältnissen zwischen ethnischen Minderheiten und Majorität allein mithilfe des Kulturbegriffs und ohne Bezug auf die Dimension ungleicher Macht- und Ressourcenverteilungen ist die zentrale Kritik, die von Konzepten antirassistischer Erziehung an der Interkulturellen Pädagogik formuliert wird. (Mecheril 2004, 176)

Nach AUENHEIMER sind die grundsätzlichen Motive der interkulturellen Pädagogik die „Gleichheit aller – ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersheit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zum interkulturellen Dialog.“ (Mecheril 2010, 106 f.) Diese werden jedoch insbesondere von rassismuskritischen Ansätzen häufig kritisiert. Im nun folgenden Kapitel sollen nun in aller Kürze MECHERILS zusammenfassende Über-

legungen zu jener Kritik des interkulturellen Ansatzes dargestellt werden.

Das Grundproblem der Interkulturellen Pädagogik sei, dass sie zwar pädagogisch korrekt auf die kulturellen Differenzen reagieren will, diese spezifischen Unterschiede jedoch immer auch bereits setzt. Darüber hinaus werde als Erklärung für Phänomene der Verschiedenheit lediglich die Kategorie Kultur verwendet. Diese Fokussierung auf die und Anerkennung der „Kultur“ in der Interkulturellen Pädagogik rückt besonders in das Visier der rassismuskritischen Perspektive. Die kulturalistische Reduktion migrationsgesellschaftlicher Phänomene, die Essenzialiserung von kultureller Zugehörigkeit und die Vernachlässigung von aktuellem Rassismus wurde unter anderem kritisiert. Zudem sei insbesondere in der Praxis faktisch festzustellen, dass immer dann „interkulturelle Bildung“ angefragt werde, wenn es um „Migrant*innen“ gehe (vgl. ebd.). Es wirke demnach so, als sei „das Interkulturelle“ eine Art Sonderkompetenz für Pädagog*innen, um mit einem bestimmten Klientel zurechtzukommen. Insbesondere in Abgrenzung zur Ausländerpädagogik, so MECHERIL, bemühte sich der akademische Fachdiskurs der interkulturellen Pädagogik darum, die defizitorientierte und paternalistische Zielgruppenorientierung zu überwinden, um zu einem allgemeinen positiven Stellenwert kultureller Differenz zu gelangen. Häufig lasse sich jedoch in der Praxis das Gegenteil beobachten. MECHERIL zufolge läuft die interkulturelle Pädagogik des Öfteren Gefahr, aufgrund der selektiven Inanspruchnahme sowie der im hegemonialen, deutschsprachigen Diskurs weit verbreiteten Verknüpfung von „interkulturell“ und „Migrant*innen“/ „Ausländern“ die Paradigmen der „Ausländerpädagogik“ fortzuführen. Vor allem trage sie durch eine Markierung von Schüler*innen, die negativ von Rassismus betroffen sind, in Form einer interkulturellen Sonderbehandlung häufig zum Prozess der Veranderung (Siehe Kapitel 1.2) bei (vgl. Mecheril 2010, 10 f.).

WICHTIG: Im Laufe des Kapitels wurde sich auf MECHERIL bezogen, welcher die dargestellten Überlegungen in seiner Konzeption ei-

ner rassismuskritischen „Migrationspädagogik“ vorstellt. Es ist an dieser Stelle äußerst wichtig zu erwähnen, dass weder er noch der Verfasser der vorliegenden Arbeit davon ausgehen, dass alle Pädagog*innen, welche auf interkulturelle Konzeptionen zurückgreifen, unkritisch seien oder dass alle interkulturellen Überlegungen völlig unbrauchbar sind.

2 „Wir“ und die „Anderen“ - Stereotypisierung und die Macht der Bilder

2.1 Das Regime der Repräsentationen & die Gegenstrategien

> Etwas in seinem Sosein erkennen zu wollen, ist ganz vergeblich. Es dagegen in einem – und mehr als einem – Sosein erfassen zu wollen verspricht schöne Erfolge. Entgegen anderslautenden Gerüchten haben die Dinge kein Wesen. Oder, seien wir großzügig, sie haben ein Wesen, und manchmal mehr als eines, aber dieses hängt davon ab, was wir an ihnen für wesentlich halten. (Seel 2009 in Wallbaum 2014b, 83)

Bilder sind wirkungsmächtig, nicht nur im Museum. Auf diese Aussage aus der Einleitung soll nun genauer eingegangen werden. Hierfür wird sich insbesondere auf STUART HALL bezogen, der mit seinem Artikel „Das Spektakel des „Anderen““ in dem Buch „Ideologie Identität Repräsentation“ u.a. ein Licht auf die Darstellung von veränderten Menschen und Stereotypisierung wirft. Letztere fungiert als Motiv sowie Strategie der Spaltung: dem Trennen des Normalen und Akzeptablen vom Anormalen und Unakzeptablem (vgl. Hall 2008, 144). Auch wenn seine Theorie ebenso auf andere Formen der Unterdrückung, wie beispielsweise Sexismus, Klassismus und Ableismus angewendet werden kann, soll sich insbesondere auf seine Überlegungen in Bezug auf die Darstellungen des natio-ethno-kulturell Anderen bezogen werden.

Nationale Kulturen, so HALL, dessen Überlegungen u.a. grundlegend für MECHERILS „Migrationspädagogik“ zu sein scheinen, erwerben sich ihr starkes Identitätsbewusstsein, in dem sie sich von anderen Kulturen absetzen (vgl. Hall 2016, 140). In Bezug auf den „Westen“ argumentiert er, dass dieser eben kein geographisches, sondern ein historisches Konstrukt sei, welches als Wort dazu diene, sich auf einen bestimmten Gesellschaftstyp, eine Entwicklungsstufe etc. zu beziehen (vgl. ebd., 136).

> Mit Westen meinen wir einen Gesellschaftstyp, der als entwickelt, industrialisiert, kapitalistisch, säkularisiert und modern beschrieben wird. (ebd., 138)

„Westlich“ werde häufig mit städtisch und entwickelt gleichgesetzt, wohingegen die veranderten natio-ethno-kulturellen Räume eben als nicht industrialisiert, landwirtschaftlich sowie unterentwickelt konstruiert werden.

In diesem durch Veranderung entstandenen „Der Westen und der Rest“-Gefüge entwickeln sich Differenzen, die durch den Prozess der Stereotypisierug Stereotype hervorbringen. Diese erfassen die wenigen einfachen, anschaulichen, leicht einprägsamen, leicht zu erfassenden und weithin anerkannten Eigenschaften einer Person, welche dann übertrieben, vereinfacht und ohne Wechsel oder Entwicklung für die Ewigkeit festgeschrieben werden. Insbesondere natio-ethno-kulturell veranderte Personen werden so auf jene Eigenschaften reduziert (vgl. Hall 2008, 143 f.). „Stereotypisierung reduziert, essentialisiert, naturalisiert und fixiert ‚Differenz'“ (ebd., 144). HALLS Überlegungen zu Stereotypisierung in Bezug auf die visuellen Repräsentationen des Veranderten und die diesbezüglichen Widerstandsstrategien des „Trans Coding“ sollen nun dargestellt werden.

In STUART HALLS „Das Spektakel des Anderen” bespricht er die Wichtigkeit der Differenz selbst in der Analyse des natio-ethno-kulturell Anderen. Er bezieht sich auf natio-ethno-kulturelle Differenzen in Bezug auf Schwarze Personen, erwähnt jedoch, dass die Form der Analyse ebenso auf andere Dimensionen der Differenz, wie Gender, Klasse oder Sexualität, angewendet werden könne (vgl. ebd., 225). HALLS Fokus auf Schwarze Personen beinhaltet ebenso noch einen weiteren Faktor, den Faktor Zeit. Er fragt sich, ob sich das Repertoire an Repräsentationen diesbezüglich mit Blick auf „Differenz” und „Veranderung“ verändert hat und inwiefern Spuren der Vergangenheit in der heutigen Gesellschaft intakt bleiben. Um dies zu beantworten, beweist Hall vorerst, dass die Frage der „Differenz“ und „Veranderung“ in verschiedenen Disziplinen und akademischen Herangehensweisen signifikant ist. Diese schließen sich nicht gegenseitig aus, da sie ver-

schiedene Bereiche einer „Kulturellen Analyse“ ansprechen: Linguistische, soziale, kulturelle und psychische.

Visuelle Repräsentationen seien, so HALL, wirkungsmächtig, da sie Gefühle, Attitüden und Emotionen ansprechen und teilweise, in einer tiefergehenden Art und Weise, Ängste bei der betrachtenden Person auslösen. Sie stehen im Zentrum seiner Überlegungen, weil visuelle Repräsentationen den ersten Schlüsselmoment der Begegnung in „Kulturellen“ Situationen darstellen. Um dies zu unterstützen, bemüht er BARTHES Theorie des Mythos, auf welche sich im Übrigen auch BOHNSACK bezieht. Demnach können Bilder äußerst kraftvoll und eindrücklich, die Bedeutung jener jedoch mehrdeutig sein. So entsprächen die von den Autor*innen intendierten Bedeutungen nicht zwangsläufig den Rezipierten (vgl. ebd., 226 ff.). Es gibt also demnach auch kein „Sosein“ der Differenz. Schwarze Athleten werden beispielsweise nach HALL nicht lediglich in Bezug auf Ethnizität und Hautfarbe gelesen, sondern auch bezüglich Geschlecht und Sexualität. Dies führt u.a. zu verschiedenen Gegenüberstellungen wie beispielsweise Maskulin vs. Feminin oder Schwarz vs. Weiß, die dazu genutzt werden können, eine präferierte Bedeutung einem Bild zuzuschreiben.

Das „Regime der Repräsentationen“ des natio-ethno-kulturell Veranderten arbeite, so Hall, mit der zu Anfang erwähnten Repräsentationspraxis der Stereotypisierung. Diese sei von einer schlichten Typisierung abzugrenzen. Typen werden von uns verwendet, um Entitäten zu klassifizieren und in Kategorien zu stecken. Eine Typisierung ist demnach essenziell für die Kreation von Bedeutung. Stereotype hingegen reduzieren Personen auf simplifizierte Charakteristika und legen eine Differenzierung zwischen Normal und Divergierend fest (vgl. ebd., 258). Stereotypisierung schafft so auch klare Grenzen zwischen dem in Kapitel 1.2 erwähnten „Wir“ und „Nicht-Wir“ und fungiert als ein Instrument von Macht und Wissen, da sie Menschen in Bezug auf eine Norm klassifiziert. Das natio-ethno-kulturell Andere wird geschaffen und exkludiert. HALL führt drei verschiedene Möglichkeiten an, wie Stereotypisierungen durch „Trans-Coding“ durchbrochen werden können (vgl. ebd., 225 ff.).

HALL konkludiert, dass das dominante, rassistische Regime der Repräsentationen durch den Prozess des „Trans-Coding“ verändert werden kann. Er stellt insbesondere drei Formen heraus, welche im Kontext von rassismuskritischen Politiken verwendet wurden: Zuerst beschreibt er die Umkehr von Stereotypen, was eine gewisse Annahme dieser beinhaltet, da die zugeschriebenen Charakteristika als „positiv“ umgedeutet werden. Die zweite Form des „Trans-Coding“ stellt der Versuch einer Substitution von mehreren „positiven“ Bildern und Merkmalen mit der „negativen“, dominanten Repräsentation dar. Der in der Zeit der frühen „Black Power Bewegung“ aufkommende Ausruf „Black is Beautiful“ ist ein Beispiel für eine solche Umkehr. Die dritte und letzte Form der Gegenstrategie ist innerhalb der Komplexitäten und Ambivalenzen von Repräsentationen lokalisiert. Hierbei sind mehr die Art und Weisen dieser relevant als die Etablierung von neuen Inhalten. Sie arbeitet mit dem unsteten Charakter von Bedeutungen und beginnt einen „Kampf um Repräsentationen“ ebd., 275). Es scheint wichtig zu erwähnen, dass STUART HALL, ebenso wie MARTIN SEEL im eingehenden Zitat, akzeptiert, dass auch ein wie auch immer gearteter Kampf um Repräsentationen nicht mit Sieg oder Niederlage im klassischen Sinne enden wird, da ein endgültiges „Sosein“ niemals klar definiert werden kann. Anstatt ein gefährliches Terrain, wie beispielsweise die Sexualität von Schwarzen Personen, zu vermeiden, macht es jene Strategie jedoch möglich, die dominanten Bedeutungen zu bestreiten, indem mit ihnen gearbeitet wird.

Der Versuch einer solchen Gegenstrategie zum Regime der Repräsentationen soll auch Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Es die Art und Weise der visuellen Repräsentationen Schwarzer Menschen, unter Berücksichtigung des durch Rassismus geprägten gesellschaftlichen Machtgefüges, die in Schulbüchern des Fachs Musik herausgearbeitet und mit der gearbeitet werden soll.

3 Ach, Afrika ! - Gegenwärtiger Forschungsstand

3.1 Rassismus in Schulbüchern

> Es braucht eine intensive Sensibilisierung aller Akteure für Rassismus, seine Geschichte und Wirkung. (Marmer/Sow 2015, 124)

Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs wird das Bild Schwarzer Personen in Schulbüchern meist in Verbindung mit dem Afrika-Bild, welches in Lehr-Lernmaterialien (re)produziert wird, behandelt. Im nun folgenden Kapitel werden die diesbezüglichen Ergebnisse und Schlussfolgerungen dargestellt (vgl. Marmer 2013).
In verschiedenen Analysen wurden zugelassene Schulbücher aus verschiedenen Bereichen von Grundschule bis Oberstufe untersucht. Ebenso wurden teilweise via Internet veröffentlichte Publikationen zum Thema „Afrika“ oder sich als rassismuskritisch sehende Reihen wie „Eine Welt“, „Globales lernen“ und „Gemeinsam für Afrika“ berücksichtigt. Die Aussage der gelesenen Texte ist recht eindeutig: Unterrichtsmaterialien reproduzieren koloniale Afrikabilder und transportieren rassistisches Gedankengut. Hierzu formulieren WEICKER und JACOBS:

> Eine kritische Auseinandersetzung mit Afrika-Bildern und -Diskursen im deutschen Kontext sieht sich mit einer seltsamen Gleichzeitigkeit von Präsenz und Absenz konfrontiert: Die Anwesenheit (Überpräsenz) rassistischer Konstruktionen Afrikas geht mit der weitgehenden Abwesenheit von Wissen über oder einer Auseinandersetzung mit der Vielzahl afrikanischer Gesellschaften und Lebenswelten einher. (Weicker/Jacobs 2011, 200)

MARMER arbeitetet anhand der „Afrika-Bilder“, die in den Schulbüchern konstruiert werden, die Kontinuitäten zu den in Kapitel 1.4 beschriebenen fundamentalen Ideen (pseudo)„wissenschaftlichen“ Rassismus heraus: In Bezug auf eine **Hierarchie** rückt in MARMERs Überlegungen vorerst die Sprache ins Zentrum. „Westliche“ Kontexte wer-

den in den Texten mit Begriffen wie „Volksgruppen“, „Vorständen“ und „Glaube“ beschrieben, während in Bezug auf Afrika Wörter wie beispielsweise „Stamm“, „Häuptling“ und „Aberglaube“ verwendet werden. Somit suggerieren, so MARMER, die Begrifflichkeiten, mit welchen der afrikanische Kontext beschrieben werde, eine gewisse "Primitivität.“ Ferner komme es darüber hinaus zur kommentarlosen Verwendung von eindeutig abwertende koloniale Bezeichnungen wie „Buschmänner“, „Pygmäen“, auch vor dem „N-Wort“ werde nicht halt gemacht.

Als afrikanisch dargestellte Menschen werden oft als Teil der Natur gezeigt und tauchen in historischen Zusammenhängen fast ausschließlich als versklavte Personen auf. In der Gegenwart nehmen sie meist die Rolle von Katastrophenopfern ein. Das bedeutet auch, dass sie beinahe nie als handelnde, selbstbestimmte Akteure auftreten, sondern lediglich als hilfsbedürftige Opfer dargestellt werden. Diese Abhängigkeit löse bei den Leser*innen Mitleid und gleichzeitig Überlegenheitsgefühle aus.

> Armut, Elend und Katastrophen in Afrika werden einseitig, zusammenhanglos und überzeichnet dargestellt, während die Bilder vom Westen immer vom Wohlstand zeugen. Armut im Westen wird genauso wenig thematisiert, wie Wohlstand in Afrika. Es wird der Eindruck vermittelt, als sei das Leben auf dem afrikanischen Kontinent von Leid und Entbehrungen dermaßen geprägt, dass es kaum lebenswert sei. (Marmer 2013, 28)

In Deutschland lebende Schwarz positionierte Menschen afrikanischer Herkunft kommen entweder gar nicht vor oder es werden ihnen ganz bestimmte Rollen zugewiesen: Opfer rechtsradikaler Gewalt, Flüchtlinge o.ä.. Ein selbstbestimmtes Leben werde ihnen nicht zugestanden. Ferner werden afrikanische Autor*innen und Quellen fast nie zitiert. Nahezu alle Texte werden, laut MARMER, von *weißen,* nicht-afrikanischen Autor*innen verfasst (vgl. ebd., 28).

Ferner erörtert MARMER, dass „Afrika“ häufig als das Gegenbild, **die Antithese** von Europa konstruiert werde. Folgende Motive werden dabei von ihr genannt: ländlich vs. Urban, hilflos und unfähig

vs. kompetent und selbstbestimmt und Emanzipation der Frau vs. Unterdrückung der Frau. Erscheinen Afrikaner*innen und Europäer*innen auf derselben Darstellung, so werden die ersteren als passiv, arm, krank, ungebildet, primitiv und unterentwickelt, letztere hingegen als aktiv, wohlhabend, gesund, gebildet, zivilisiert und entwickelt abgebildet. In Bezug auf die Antithese schließt sie, dass die Zielgruppe der Schulbücher oft implizit sowie explizit als *weiß* Mehrheitsdeutsch definiert und als ‚WIR' bezeichnet wird, was nicht mehr der Realität im deutschen Klassenzimmer entspreche. Im Unterschied dazu werden die Veranderten (Kap.1.3) Menschen markiert und als Untersuchungsobjekte behandelt (vgl. Marmer/Sow/Ziaia 2016, 124).

In Bezug auf die Darstellung der **Geschichte** des Kontinents Afrika, wurde festgestellt, dass jene zumeist erst mit der sogenannten „Entdeckung" der Europäer beginnt und nur in Zusammenhang mit europäischen Ereignissen Erwähnung findet. Eine eigene Geschichte des Kontinents sei häufig nicht Teil der Darstellungen. Die Geschichte Afrikas und der afrikanischen Diaspora (vgl. Kapitel 1.3) beginnt mit der Versklavung und setzt sich bei Kolonialismus, Apartheid und Segregation fort. Widerstandsbewegungen finden mit Ausnahme von Südafrika und der Bürgerrechtsbewegung in den USA keine Erwähnung.

Die letzte von MARMER herausgearbeitete Kontinuität zu den vier grundlegenden Ideen des (pseudo)wissenschaftlichen Rassismus stellt das **Modernitätsnarrativ** dar. Dieses diskreditiert, SOW zufolge, Afrika sowie die afrikanische Diaspora und räumt Schwarzen Menschen lediglich eine marginale Bedeutung in der Weltgeschichte ein.

> Errungenschaften, Innovationen, Wissen und Bildung aus Afrika und der Diaspora finden kaum Erwähnung – geschweige denn, eine gleichberechtigte Anerkennung. Afrikanische Gesellschaften werden von der westlichen Perspektive heraus bewertet und beurteilt. Dabei bleibt diese Perspektive stets unbenannt und gilt als „universal". (ebd.)

Die Ausführungen der in diesem Kapitel beschriebenen Veröffentlichungen enden mit einem vernichtenden Fazit: In Deutschland staat-

lich legitimierte Unterrichtsmaterialien vermitteln rassistisches Wissen an Schüler*innen. Sie bedürfen demnach einer dringenden und gründlichen Überarbeitung (vgl. Marmer/Sow/Ziai 2016, 124).

3.2 The Sounds of Silence – explizit rassismuskritische, musikpädagogische Perspektiven im deutschsprachigen Raum

Explizit rassismuskritische Perspektiven, aus einer (post)migrantischen Perspektive, innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik sind dem Autoren nicht bekannt, was jedoch nicht heißen soll, dass sich in jenem Bereich nicht mit Rassismus auseinandergesetzt wurde und wird. Eine Analyse und Darstellung des in der deutschsprachigen Musikpädagogik verwendeten Rassismusbegriffs würde sicherlich den Rahmen der Arbeit sprengen. Es scheint jedoch auffällig, dass „Rassismus“, soweit bekannt, nicht als eine Analysekategorie in der deutschen Musikpädagogik auftaucht. Über „Rassismus“ wird lediglich gesprochen, wenn es um Kontinuität zum Nationalsozialismus geht. Meistens wird er auf rechtsradikale, neonazistische Kontexte beschränkt dargestellt. Wie bereits beschrieben wurden scheinbar auch in der Musikpädagogik Fragen, die sich auf mit Migrationsprozessen verbundenen Phänomene beziehen, beinahe traditionell insbesondere mit dem Kulturbegriff beantwortet (vgl. Mecheril 2004, 176). Die Auseinandersetzung mit jenem ist im Gegensatz zu der Auseinandersetzung mit der Analyseperspektive „Rassismus“ sehr weit fortgeschritten und höchst differenziert.

BARTH weist an einigen Stellen auf einen Zusammenhang zwischen den mit dem Begriff „Kultur“ assoziierten Überlegungen und „Rassismus“ als höchst aktuelle Ideologie hin. Im nun folgenden Kapitel sollen deshalb ihre Überlegungen kurz dargestellt werden.

3.3 Kulturalität im Musikpädagogischen Diskurs bei BARTH

> *Kultur* statt „Rasse“, *Kultur* statt „Volk“, *Kultur* statt Nation, *Kultur* statt Ethnie. Ein Schelm wer dabei böses denkt? (Barth 2008, 13)

Mit diesen zwei charmanten, eloquenten Sätzen wirft Barth die Frage nach einer gewissen Problematik auf. Der Begriff „Kultur“ dient tatsächlich häufig als Platzhalter oder „politisch korrekte“ Version der von ihr genannten Wörter - Ein Zusammenhang, der ihrer darauf folgenden umfangreichen Analyse von Kulturbegriffen in musikpädagogischen Publikationen eine interessante Note verleiht. In Bezug auf eine explizit rassismuskritische Perspektive positioniert sich jedoch auch BARTH nicht, da der Fokus auf dem Kulturbegriff liegt.

BARTH stellt in ihrem 2008 erschienenen Buch „Ethnie, Bildung und Bedeutung“ fest, dass die Verwendungsweisen des Kulturbegriffs in der interkulturell orientierten Pädagogik lediglich selten thematisiert oder problematisiert wurden und dass lediglich vereinzelnd den Kulturbegriff erläuternde Definitionen oder Untersuchungen vorhanden seien. Die von ihr verfasste Veröffentlichung hat exakt dieses selten behandelte Themengebiet zum Gegenstand. Dazu führt Barth eine umfassende Analyse der in Unterrichtsmaterialien und konzeptionellen Texten verwendeten Kulturbegriffe durch. Sie stellt fest, dass Unterrichtsmaterialien, welche einen ethnisch-holistischen Kulturbegriff als Grundlage haben, Missverständnisse, Verallgemeinerungen oder Polarisierungen in Bezug auf drei verschiedene Ebenen generieren können, weil in musikalisch-ästhetischen Praxen „Herkunftskultur“ von Schülerinnen „mit Migrationshintergrund“ vorrangig thematisiert werden: „Der Darstellung der „Herkunftskultur“ selbst, der Darstellung des Phänomens, der Tradierung musikalisch-ästhetischer Praxen sowie der kulturellen Verortungsmöglichkeiten der Schüler*innen „mit Migrationshintergrund““ (ebd.).

Den bedeutungsorientierten Kulturbegriff hingegen sieht Barth als chancenreiche Möglichkeit, eine interkulturell orientierte Musikpädagogik zu gestalten und schlägt ihn als „allgemeine Grundlage

pädagogischen Handelns“(ebd., 199) vor. Dieser Kulturbegriff stelle das Phänomen der Bedeutungsgenerierung in den Mittelpunkt. Die Perspektive ermögliche, die Akteure selbst in den Blick zunehmen und zu befragen, indem sie die Prozesshaftigkeit, Veränderbarkeit, Standortabhängigkeit, Kontextualität und die Relativität von Deutung und Bedeutungszuweisung (auch in musikalisch-ästhetischen Praxen) in den Mittelpunkt stelle (vgl. Bababoutilabo 2016, 33 f.)

4 Gegenstand und Ziel der Arbeit

4.1 Forschungsfrage

Wir haben gesehen, dass rassistisches Denken auch im deutschsprachigen Raum tief verwurzelt ist. Eine Ideologie, die sich unter anderem in Schulbüchern, welche die Werte und Normen einer Gesellschaft spiegelt, zeigt. Hierbei spielt das von HALL beschriebene Regime der Repräsentationen, mit Stereotypisierung als Praxis, eine wirkungsmächtige und präsente Rolle. Insbesondere auf die visuelle Komponente dieses Phänomens soll innerhalb dieser Arbeit der Fokus gelegt werden. Die Art und Weisen der Darstellung von Schwarzen Menschen durch visuelle Repräsentationen in spezifischen Lehr- und Lernwerken sollen, unter Berücksichtigung des durch Rassismus geprägten gesellschaftlichen Machtgefüges, herausgearbeitet werden. Es wurde sich dazu entschieden, in Sachsen zugelassene Schulbücher des Fachs Musik (Sek II) zu analysieren, da in jenem Bundesland die Ausbildung des Verfassers dieser Arbeit stattfand. Die Fokussierung der Analyse auf visuelle Repräsentationen und die Einbettung im musikpädagogischen Kontext stellen das Alleinstellungsmerkmal der vorliegenden Arbeit dar.

Rassismus ist eine Realität in Deutschland. Es soll jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass alle Darstellungen von Schwarzen Menschen in Schulbüchern per se rassistisch sind. Demnach wurde die Forschungsfrage offen formuliert und lautet:

> Wie werden Schwarze Menschen durch visuelle Repräsentationen in den 2016 in Sachsen zugelassenen Schulbüchern des Fachs Musik (Sek II) dargestellt?

An dieser Stelle soll noch einmal jene die vorliegende Arbeit eröffnende Beschreibung einer Ausstellung ins Bewusstsein gerufen werden.

Wir erinnern uns daran, dass aufgrund der Interventionen der Leipziger Künstlerin Vanessa Opoku der Blick auf die ausgestellten Objekte ein dreifacher wurde. Auch die fokussierten visuellen Repräsentationen sollen unter Berücksichtigung mehrerer Aspekte betrachtet werden: In einem ersten quantitativen Teil soll der Positionierung von Schwarzen Menschen innerhalb der Lehrwerke nachgegangen werden. Innerhalb welcher Themen, geografischen Räumen und Musizierpraxen werden sie in den Schulbüchern positioniert? Ist dieser Abschnitt abgeschlossen, können aus den sich ergebenen Kategorien repräsentative Bilder ausgesucht werden, welche in Form des zweiten, qualitativen Teils der Arbeit in Bezug auf die Art und Weise der Darstellung selbst analysiert werden können. Hierbei ist nicht primär der Inhalt und die Positionierung der Darstellung relevant, sondern vielmehr die Herstellung des Bildes selbst. Demnach kann die Forschungsfrage um zwei Teilbereiche erweitert werden:

> Wie werden Schwarze Menschen durch visuelle Repräsentationen in den 2016 in Sachsen zugelassenen Schulbüchern des Fachs Musik (Sek II) dargestellt?
> 1) Innerhalb welcher Themen, geografischen Räumen und Musizierpraxen werden sie in den Schulbüchern positioniert?
> 2) Auf welche Art und Weise werden sie dargestellt?

4.2 Literatur und Quellenlage

In Bezug auf die Literaturlage kann festgestellt werden, dass insbesondere die Artikel, Bücher und Schriften von Menschen, welche sich mit Rassismuskritik und Migrationspädagogik auseinandersetzen, relevant und vorhanden waren. Wie bereits in Kapitel 1 und 3 dargelegt wurde, blickt die rassismuskritische Arbeit im pädagogischen Bereich

im deutschsprachigen Raum auf eine eher junge Geschichte zurück, was zu Folge hatte, dass die Literatur nur in den seltensten Fällen älter als 16 Jahre war. Dies hatte den enormen Vorteil, dass die Autor*innen - beispielsweise des „Rassismuskritischen Leitfadens“ - teilweise persönlich erreichbar waren und Fragen beantworten sowie hinweise auf weiterführende Lektüre geben konnten. Im deutschsprachigen musikpädagogischen Bereich jedoch waren keine Veröffentlichungen o.ä. zu finden, welche sich mit „Rassismus“ wie hier als Analyseperspektive beschrieben auseinandersetzten.

Die Quellen hingegen waren zahlreich und bis auf Ausnahmen verfügbar. In Sachsen entscheidet das Sächsische Bildungsinstitut über die Zulassung von Lehr- und Lernmaterialien (Sachsen 2016). Es sind für das Fach Musik (Sek II) insgesamt 40 Schulbücher zugelassen[4], welche größten Teils in der Bibliothek der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelsson Bartholdi“ - Leipzig vorhanden waren. Die wenigen fehlenden Exemplare konnten bestellt werden oder waren Teil des Bestands der Deutschen Nationalbibliothek in selbiger Stadt.

4.3 Selbstpositionierung des Verfassers

WALLBAUM weist in den einleitenden Sätzen seiner Schrift „wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint“ in dem von ihm herausgegebenen Buch „Perspektiven der Musikdidaktik“ darauf hin, dass er, der „die Relevanz von Situationen und Kontexten für Deutungen erfahren hat“ (Wallbaum 2010b, 84), in Bezug auf das Darlegen seiner musikdidaktischen Perspektive auch den eigenen biografischen Hintergrund „nicht ganz im Dunkeln lassen“ (ebd.) dürfe.

Dieser Erkenntnis Rechnung tragend ist es auch dem Verfasser der vorliegenden Arbeit ein Anliegen, Transparenz über die Selbstpositionierung im gesellschaftlichen Gefüge herzustellen. Hierfür soll sich nun kurz in Bezug auf die Bereiche Natio-Ethno-Kulturalität,

[4] Details siehe Anhang

Klasse, Geschlecht und Sexualität positioniert werden (Vgl. Valera/ Dhawan 2012, 280).

Der Autor definiert sich selbst als Arbeiterkind sowie heterosexueller Mann mit Rassismus- und Widerstandserfahrungen, welcher als Musiker, Musikpädagoge und Aktivist tätig ist. In Bezug auf die aktuelle soziale Realität jedoch scheint es angemessen folgendes zu erwähnen: Sowohl der enge und erweiterte Freundes- und Familienkreis, als auch die Situation als Studierender der HMT-Leipzig, ermöglichten es dem Autor auf enorme Ressourcen in Bezug auf spezifisches Wissen zurückzugreifen. Neben den positiven Erfahrungen des fruchtbaren Austauschs mit den Betreuer*innen dieser Arbeit zeigten sich im musikpädagogischen und rassismuskritischen Bereich Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen zudem sehr solidarisch. Sie trafen sich mit dem Autoren, beantworteten Fragen, und gingen gemeinsam Spazieren.

5 Methodik

5.1 Rassismuskritik als Methode – der rassismuskritische Leitfaden

> Die Schule ist eine staatliche Institution, die einen staatlichen Lehrauftrag hat, der (...) staatlich legitim ist. D.h. wenn wir Schulbücher haben, die Rassismen reproduzieren, dann ist das nicht irgendein Text, der Rassismen reproduziert, sondern ein staatlich legitimierter. (Apraku 2015)

Der rassismuskritische Leitfaden wurde von einem Autor*innenkollektiv zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora erarbeitet (vgl.: Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 1ff.) Wie bereits beschrieben, beinhalten Schulbücher gesellschaftlich dominante Werte, Normen und Vorstellungen, welche durch Rassismus geprägt sind. Schulbücher sind darüber hinaus, wie JOSEPHINE APRAKU in dem oben angeführten Ausschnitts eines Interviews verdeutlicht, Träger des Wissens, welches im Kontext des Bildungsauftrags der Schule als lehr- und lernreich erachtet wird. Lehr- und Lernmittel formen gleichzeitig „Meinungsbilder, indem sie prägend auf die Lernenden, aber auch auf die Lehrenden wirken. Unterrichtsmaterialien haben Einfluss auf das Selbst- und Weltverstehen.“ (Ebd.)

Hier setzt der rassismuskritische Ansatz, wie er u.a. vom „Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden“ formuliert wurde, an. Es sei von Nöten, neue Lehr- und Lernmittel zu entwickeln. Der erarbeitete Leitfaden sei ein „Beitrag zu einem kritischen Ansatz, um institutionell legitimierte Quellen, Bilder und Texte überprüfen zu können und eben auch die Leerstellen, die sich hier verbergen, zu hinterfragen.“ (ebd., 41)

Vorerst führen die Verfasser*innen vier grundsätzliche Kriterien mit Bezug auf den Umgang mit Bildern, Quellen und Sprache an, nach

welchen jede Darstellung von Schwarzen Menschen überprüft werden sollte:

1. Existiert eine Darstellung von Schwarzen Menschen in Afrika und der Diaspora als Rollenvorbild?
2. Werden Menschen afrikanischer Herkunft als handelnde Subjekte dargestellt? Gibt es eine Vermeidung von Objektifizierungen Schwarzer Menschen aus *weißer* ethnozentrischer Perspektive durch Kulturalisierungen, Ethnifizierungen, Exotisierungen und Sexualisierung?
3. Wird eine Fremdmarkierung in Form von Exotisierungen des afrikanischen Kontinents vermieden?
4. Wird auf Quellen von Schwarzen Autor*innen Bezug genommen, um die Selbst-Repräsentation sicherzustellen?

Wenn diese Prüfsteine auf die visuelle Repräsentation von Schwarzen Menschen angewendet werden, bedeutet dies, dass die Bilder vor allem hinsichtlich der folgenden Aspekte analysiert werden müssen:

1) Schutz der Persönlichkeitsrechte
2) Multi-Perspektivität bzw. Pluralität bei der Abbildung
3) Thematisierung von Machtverhältnissen
4) Kontextualisierung von rassistischen Bildern in vorhandenen Lehrmaterialien.

In Bezug auf den Punkt „Schutz der Persönlichkeitsrechte“ sollte sich die Frage gestellt werden, ob die Menschenwürde durch das Recht am eigenen Bild geachtet wird. Die Wahrung des Rechts am eigene Bild sei insbesondere aufgrund einer häufig kolonialrassistischen Darstellungen von Schwarzen Menschen aus *weißer* Perspektive wichtig.
Durch das Sichtbarmachen einer gesellschaftlichen Realität, in welcher Schwarze Menschen in allen Rollen vertreten sind, z.B. in allen Berufen, in Sprecher*innenrollen, als kognitiv Handelnde etc., könne eine Multi-Perspektivität bzw. Pluralität bei der Abbildung gewährleistet werden.

Werden abwertende und hierarchisierende Botschaften in Bezug auf Bilder mit und von Schwarzen Menschen vermieden? Anhand dieser Frage könne die Thematisierung von Machtpositionen anhand der Art und Weise, wie Bilder eingesetzt werden, vollzogen werden.
Als letzten Punkt führt das Autor*innenkollektiv die Kontextualisierung von rassistischen Bildern in vorhandenen Lehrmaterialien an. Dies meine insbesondere die Kommentierungen von problematischen, rassistisch konnotierten Bildern aus Medien und Lehrfächern. Die zu stellenden Fragen lauten: Wer spricht? Werden Stereotype bedient? (vgl.: Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 42ff.)

Diese „rassismuskritischen Prüfsteine“ sollen die Interpretation der Ergebnisse des ersten Analyseschrittes leiten, indem die Ergebnisse mit ihnen konfrontiert werden.

5.2 „Die Bestandsaufnahme“ - der erste quantitative Teil der Analyse

Der erste Teil der empirischen Analyse geht der Frage nach, innerhalb welcher Themen, geografischen Räumen und Musizierpraxen[5] Schwarze Menschen positioniert werden. Diese Frage soll mittels einer quantitativen Analyse bearbeitet werden. Für den als „Bestandsaufnahme“ bezeichneten Schritt wurden unter Berücksichtigung der Fragestellungen alle für das Bundesland Sachsen zugelassenen Lehrwerke der 40 Schulbücher des Fachs Musik (Sek II) gesichtet. Während dieses ersten Schrittes wurden Bildüber- und unterschriften, die Bezeichnungen von Kapiteln sowie teilweise auch inhaltliche Aspekte der Kapitel berücksichtigt, um feststellen zu können, an welchen Stellen und in

[5] Wie bereits erwähnt werden im Laufe der Arbeit nur folgende Handlungen als Musizierpraxen verstanden: das Spielen von Instrumenten, Singen und/oder Tanzen

welchen Kontexten innerhalb der Bücher Schwarze Menschen dargestellt werden. Im nun Folgenden werden diese aus den angegebenen Gründen als „Schwarz positioniert“ bezeichnet (vgl. Kapitel 1.3.). Drei Kategorien rücken dabei in das Zentrum des ersten Untersuchungsschrittes:

1) Thema innerhalb des Schulbuchs (beispielsweise Musikgeschichte, Instrumentenkunde, Tanzen, Weltmusik etc.)
2) Positionierung innerhalb von Musizierpraxen (Singen, Orchesterspiel etc.)
3) Positionierung innerhalb von geografischen Räumen (Deutschland, Afrika, Botswana, USA etc.)

In Bezug auf die 40 in Sachsen zugelassene Lehrwerke des Fachs Musik (Sek II) wurden Buch für Buch alle visuellen Repräsentationen von Schwarz positionierten Menschen erfasst und in Bezug auf die vier Bereiche analysiert. In Bezug auf Gruppenbilder wurden maximal 4 Personen gezählt. Die herausgearbeiteten Ergebnisse wurden dann mit den „rassismuskritischen Prüfsteinen“ in Bezug auf visuelle Repräsentationen konfrontiert, um eine für die vorliegende Arbeit relevante Interpretation zu gewährleisten. Lediglich die Frage nach dem Recht am eigenen Bild konnte in der Arbeit nicht geklärt werden, da nicht weiter nachvollzogen wurde, aus welchen Kontexten die Bilder stammen und ob die Personen ihr Einverständnis zur Veröffentlichung derselben gegeben haben.

5.3 Qualitative Untersuchungsmethode: Die Dokumentarische Bildinterpretation

Der zweite Abschnitt der Analyse, welcher die Art und Weise der Darstellung beleuchtet, wird mittels einer dokumentarischen Bildinterpretation nach BOHNSACK bearbeitet. Dieser entwickelte die Methode

der dokumentarischen Bildinterpretation auf der Grundlage von mehreren kunstwissenschaftlichen und soziologischen Überlegungen, welche bereits zu Beginn des 20.Jhd. entstandenen. Es war eine Freude festzustellen, dass sich HALL und BOHNSACK häufig auf die selben Konzepte berufen.

Mit der dokumentarischen Methode zielt er auf die Rekonstruktion des Habitus, des Modus Operandi oder Orientierungsrahmens der Akteure. Diese können sowohl die Abgebildeten als auch die Fotografen oder Filmer sein (vgl. Beck 2009, 823). Drei theoretische Traditionen bilden hierbei das Fundament für die Kreation der qualitativen Untersuchungsmethode:

> Zum einen von den semiotischen bzw. semiologischen Theorien und Methodologien von Roland Barthes […] und Umberto Eco […]; zum anderen von der ikonographisch-ikonologischen Methode des Kunsthistorikers Erwin Panofsky […], insbesondere in ihrer Weiterentwicklung als ‚Ikonik' durch Max Imdahl […]; und zum dritten durch die Mannheimsche Wissenssoziologie und die von ihm begründete dokumentarische Methode. (Bohnsack 2003a, 239)

In der formalen Komposition des Bildes sieht BOHNSACK die Grundlage für die Rekonstruktion. Um dies zu begründen, beruft er sich vor allem auf die Kunsthistoriker Erwin Panofsky und Max Imdahl. Seine Methode vollzieht einen Wechsel vom WAS zum WIE, vom immanenten zum dokumentarischen Wissensgehalt. In Bezug auf diese ist einer sehr konkreten Vorgehensweise zu folgen, welche nun detailliert dargestellt werden soll.

5.4 Arbeitsschritte der Interpretation unter Berücksichtigung von in Bezug auf die vorliegende Arbeit relevanter Spezifika

1. Formulierende Interpretation:
Innerhalb der formulierenden Interpretation wird der Frage nach dem „Was“ nachgegangen, indem kommunikativ-generalisiertes Wissen rekonstruiert wird. „Beim kommunikativen Wissen handelt es sich um generalisierte und weitgehend stereotypisierte, genauer: um institutionalisierte Wissensbestände. […] Dieses Wissen betrifft das Rollengefüge der Gesellschaft, bspw. die Institution Familie.“ (Bohnsack 2009, 35)

a) Vorikonographische Ebene
Auf dieser Ebene werden die auf dem Bild sichtbaren Entitäten, beispielsweise Gegenstände, Phänomene und Bewegungsabläufe, beschrieben (vgl. ebd., 19). Hierbei ist entscheidend, dass das Bild, ohne auf kulturelle oder soziale Wissensbestände zurückzugreifen, beschrieben wird (vgl. ebd., 99). Die verschiedenen Ebenen des Bildes werden in die Beschreibung einbezogen, wobei in der Regel Bildvordergrund, Bildmittelgrund und Bildhintergrund betrachtet werden. In Bezug auf Personen, welche Teil des Bildes sind, werden üblicherweise Kleidung und Frisur sowie Gebärden und Mimiken beschrieben (vgl., ebd., 60).

b) Ikonographische Ebene
Die Formulierung des Themas oder des Subjekts des Bildes steht in Bezug auf diese Ebene im Vordergrund (vgl. ebd., 19). Die in der vorikonographischen Ebene beschriebenen Handlungen, Bewegungen und/oder Situationen werden nun interpretiert beziehungsweise identifiziert. In Anlehnung an PANOFSKY führt auch BOHNSACK die Geste des Grüßens durch das Ziehen des Hutes als Beispiel an. Beschreibt die vorikonographische Ebene noch lediglich ein „Hut ziehen“, so kommt es während der ikonographischen Ebene zur Interpretation und Identifikation der Handlung: Die Person zieht den Hut, um

zu grüßen (vgl.Bohnsack 2006, 53 und Bohnsack 2009, 56). An dieser Stelle wird deutlich, dass innerhalb dieser Interpretationsebene die Gefahr groß ist, Intentionen oder Motive zuzuschreiben. Deshalb soll lediglich kommunikativ-generalisiertes (Vor-)Wissen in die ikonographische Beschreibung und der anschließende Interpretation einbezogen werden. Beispielsweise kann das Wissen über spezifische Stilelemente, wie beispielsweise Kleidung oder Frisuren, welche sich in die „Stilgeschichte“ einer Generation einordnen lassen, innerhalb dieser Ebene benutzt werden (vgl. ebd., 56ff.).

2. Reflektierende Interpretation:

Die reflektierende Interpretation besteht aus zwei Abschnitten:

a) Formale Komposition

Die drei Dimensionen planimetrische Komposition, szenische Choreographie und perspektivische Projektion werden innerhalb dieser Ebene gefasst. Diese bestimmen den Aufbau beziehungsweise die Komposition des Bildes und eröffnen den Zugang zum Eigensinn des Bildes. Hierbei sollen die in der formulierenden Interpretation gewonnenen Erkenntnisse vorerst möglichst ignoriert werden. Die formalen Strukturen des Bildes werden herausgestellt, indem Eigenschaften wie Größenverhältnisse, Formen, Farben oder Richtungen einzelner sichtbarer Strukturen benannt werden (vgl. ebd, 57). Als ‚Werkzeug' lassen sich beispielsweise Linien auf dem Bild ziehen (siehe Abbildung 1), welche einzelne Elemente des Bildes miteinander verbinden.

Abbildung 1: Planimetrie einer Werbefotografie nach Bohnsack

Anhand dieses Werbefotos verdeutlicht BOHNSACK das Hilfsmittel der Linienziehung innerhalb der Dimension der formalen Komposition.

Bevor die aus dieser **Planimetrie** gewonnenen dominanten Strukturen des Bildes in die Interpretation integriert werden, bedarf es zuvor noch weiterer Dimensionen.

Das Herausarbeiten der **szenische Choreographie** wirft den Fokus auf die soziale Szenerie des Bildes. Es werden die Konstellationen, Gebärden und Blicke der Akteure zueinander betrachtet.

Die **perspektivische Projektion** ermöglicht es der betrachtenden Person, Körperlichkeit und Räumlichkeit in Bezug auf das Bild deutlich zu erkennen, wobei Perspektivität dabei auf die Gesetzmäßigkeiten der Realität bzw. Wirklichkeit angewiesen ist. Sie hängt beispielsweise von der Position des Fluchtpunktes ab. Der Fokus rückt durch die perspektivische Projektion auf den*die Bildproduzent*in und seine*ihre Rolle, da diese durch die von ihm gewählte Perspektive interpretierbar wird. Vom Fluchtpunkt unabhängig kann auch durch Farbgestaltung eine perspektivische Wirkung des Bildes vermittelt werden (vgl. Bohnsack 2003, 115).

b) Ikonologisch-ikonische Interpretation

Die Erkenntnisse der drei Kompositionsdimensionen werden in diesem Arbeitsschritt verbunden und daraufhin die Resultate der formulierenden Interpretation unter Berücksichtigung der formalen Komposition reflektiert und zusammengefasst.

3. Komparative Analyse:

In Bezug auf die vorliegende Arbeit soll sich in diesem Abschnitt insbesondere auf den quantitativen Teil bezogen werden. Dieses vergleichende analytische Vorgehen sucht nach grundsätzlichen Übereinstimmungen zur Validierung.

Die Typenbildung als Generalisierungsleistung soll auch in Verbindung mit der quantitativen Analyse geschehen, was also eine Methodentriangulation darstellt.

6 Durchführung der Analyse

6.1 Quantitativer Teil

Im nun folgenden Abschnitt sollen der Analyseprozess des quantitativen Teils der Arbeit beschrieben sowie die Ergebnisse dargestellt und anhand der „rassismuskritischen Prüfsteine“ interpretiert werden. Hierfür soll vorerst detaillierter auf das genaue Vorgehen eingegangen werden.

6.1.1 Der Analyseprozess

Der quantitative Teil der Arbeit sollte dazu dienen, feststellen zu können, an welchen Stellen und in welchen Kontexten innerhalb der Bücher die Darstellung von Schwarz positionierten Personen stattfindet. Hierfür wurden insgesamt 656 Schwarz positionierte Personen erfasst und in Bezug auf die in Kapitel 5.2 dargestellten Punkte (Thema innerhalb des Schulbuchs, Positionierung innerhalb von Musizierpraxen (wie hier verstanden), Positionierung innerhalb von geografischen Räumen und Positionierung auf dem Geschlechterspektrum) analysiert. Im Laufe des Forschungsprozesses wurde eine Excel-Tabelle entwickelt, welche alle Ergebnisse beinhaltet und mit Filtern versehen ist. Diese ermöglichen die Selektion und die Darstellungen mehrerer Spezifika und befindet sich im Anhang. Es ergab sich, dass diese insbesondere für die Abschnitte „Komperative Analyse“ der dokumentarischen Bildinterpretation hilfreich war. Demzufolge wurde die Arbeit mit der Excel-Tabelle auch in die qualitative Methode integriert.
Ferner wurden die drei Analysaspekte noch um drei Bereiche ergänzt :

> 1) Was stellen Schwarz positionierte Menschen dar, wenn diese nicht innerhalb einer Musizierpraxis gezeigt werden?

2) Welche Kleidung tragen sie?
3) Sind sie „repräsentativ“ oder „handelnd“?

In Bezug auf den letzten Analyseaspekt wurden die visuellen Repräsentationen in „repräsentativ“ oder „handelnd“ eingeteilt. Repräsentativ sind dabei alle Abbildungen von Menschen, in welchen diese lediglich in Gruppen als nicht individualisierte Repräsentant*innen einer Ethnie o.ä. Gezeigt werden. Sobald Personen als handelnde Subjekte dargestellt werden, indem sie beispielsweise namentlich genannt werden oder sie in Form eines Künstler*innenportraits dargestellt werden, wurden sie als „handelnd“ kategorisiert. Dies geht auf die in Kapitel 1.7 dargelegten Überlegungen des rasissmuskritischen Ansatzes zurück, welcher die Frage, ob Menschen afrikanischer Herkunft als handelnde Subjekte dargestellt werden, als essenziell ansieht.

Alle verfügbaren Schulbücher wurden analysiert. In Bezug auf Schulbücher, welche in Reihen erscheinen, wurden jedoch maximal 2 Teile dieser berücksichtigt, da festgestellt werden konnte, dass die verwendeten Bilder sich häufig wiederholen und die dargestellten Motive und Kategorien gleich bleiben. Somit wurde verhindert, dass eine Umfangreiche Reihe das Ergebnis der Analyse zu stark beeinflusst und ein großes Spektrum aller Verlage berücksichtigt werden konnte.

6.1.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In den nun folgenden Kapiteln sollen die Ergebnisse der jeweiligen Analysebereiche dargestellt und daraufhin mit den „rasissmuskritischen Prüfsteinen“ für visuelle Repräsentationen konfrontiert werden.

6.1.2.1 Thema im Schulbuch

Thema im Schulbuch	Anzahl
Aus aller Welt	76
Elektronische Musik	1
Instrumentenkunde	6
Jazz Blues	254
Klassenszene	2
Musik und Film	4
Musik und Politik	6
Musik und Szene	11
Musikgeschichte	19
Musiktheorie	26
Oper	12
Rhythmus	19
Rock Pop	88
Stilkunde	28
Tanz	47
Titelblätter	9
Vokalmusik	35
X	13

Tabelle 1: Positionierung in Bezug auf Themenbereiche

Es ergab sich recht eindeutig, dass die meisten Schwarz positionierten Menschen in den Kapiteln, welche sich mit Jazz oder Blues auseinandersetzen dargestellt werden. Fassen wir die zwei größten Kategorien zusammen, so ergibt sich, dass 52,1% aller Schwarz positionierten Menschen in den Kapiteln zu Jazz, Rock, Pop Musik dargestellt werden.

Ein weiterer relevanter Themenbereich wurde mit „Aus aller Welt“ bezeichnet. Letztere Kategorie fasst alle Kapitel zusammen, welche sich mit sogenannter „Weltmusik“ auseinandersetzen und Titel tragen wie „Musik anderswo“, „Einmal um die Welt“ oder „Musik aus aller Welt“. Interessant ist hierbei, dass die Kapitel zumeist zwar auf die ganze Welt verweisen, Schwarz positionierte Menschen bis auf 5 Ausnahmen jedoch lediglich in einem Musikkontext auf dem afrikanischen Kontinent gezeigt werden (vgl. Excel-Tabelle).

Die wohl erstaunlichsten Ergebnisse sind die recht starke Anwesenheit von visuellen Repräsentationen von Schwarz positionierten Personen in Kapiteln zum Thema Tanz sowie die fast völlige Abwesenheit von ihnen in Bezug auf die Darstellung von Klassenszenen. Von 656 erfassten Personen wurden lediglich 2 ebendort positioniert.

In Bezug auf die Kategorie Musikgeschichte soll hier auf ein recht überraschendes Phänomen hingewiesen werden. Ein Blick auf die interaktive Tabelle verrät, dass Schwarz positionierte Personen in diesen Kapiteln ausschließlich als versklavte Menschen, rassistische Karikaturen oder Teile des alten Ägyptens vorkommen.

6.1.2.2 Positionierung innerhalb von Musizierpraxen

Musizierpraxis	**Anzahl**
Gitarre und Singen	17
Am „Jazzy“ Instrument	197
Orchestermusizieren	5
Percussion	43
Singen/Rappen	156
Sprechen	1
Tanzen	55
Keine	182

Tabelle 2: Positionierung in Bezug auf Musizierpraxen

Berücksichtigt man die Ergebnisse in Bezug auf Jazz, Rock, Pop des vorhergehenden Kapitels, so überrascht es nicht, dass auch in Bezug auf die Positionierung innerhalb von Musizierpraxen Ähnliches festgestellt werden kann. Die meisten Schwarz positionierten Personen werden als Jazz Instrumentalist*innen dargestellt, dicht gefolgt von singenden und rappenden Menschen.

Höchst erstaunlich ist jedoch, dass 182 der erfassten 656 Menschen keiner spezifischen Musizierpraxis zugewiesen werden. Auf diesen Umstand soll nun kurz eingegangen werden, indem ein weiterer Moment der interaktiven Tabelle gezeigt wird, welcher die Darstellungen von Menschen beleuchtet, die nicht innerhalb einer spezifischen Musizierpraxis gezeigt werden.

Falls nicht musizierend oder tanzend	**Anzahl**
Als Tier verkleidet	6
Dorfszene Afrika	2
Fußballer	1
Random	3
Rassistische Karikatur	7
Schüler	2
Versklavte Menschen	90
Naturszene Afrika	21
x	51

Tabelle 3: Positionierung falls nicht musizierend

Die meisten Schwarz positionierten Personen, welche nicht musizierend dargestellt werden, werden als versklavte Menschen gezeigt. Bei den nicht weiter definierten 51 Personen, welchen keine genaue Kategorie zugewiesen werden konnte, handelt es sich um ausschließlich repräsentative, nicht individualisierte Darstellungen von Menschen im Publikum.

Im nächsten Abschnitt wird nun auf die geographische Positionierung der dargestellten Schwarz positionierten Personen eingegangen. Mithilfe dieser Positionierung kann weiter herausgearbeitet werden, wie Schwarze Menschen in den Schulbüchern positioniert werden.

6.1.2.3 Positionierung innerhalb von geografischen Räumen

Geografische Positionierung	**Anzahl**
Afrika nicht spezifiziert	53
Ägypten	4
Australien	3
Deutschland	11
Europa nicht spezifiziert	4
Ghana	12
Karibik/Mittel-/Südamerika	60
Kenia	11
Mali	1
Simbabwe	3
Südafrika	26
Swasiland	24
Uganda	1
USA	396
Westafrika nicht spezifiziert	3
X	44

Tabelle 4: Positionierung innerhalb von geografischen Räumen

In Bezug auf die geografische Positionierung kann festgestellt werden, dass die meisten Schwarz positionierten Personen in den USA als geografischer Raum erscheinen. Die interaktive Tabelle verrät, dass hier

auch Jazz, Rock, Pop verortet wird, was den bisherigen Ergebnissen entspricht. Um die Aufzählung der einzelnen Länder übersichtlicher zu gestalten, wurden die Ergebnisse zu einer etwas gröberen Einteilung zusammengefasst:

Geografische Positionierung GROB	**Anzahl**
Afrika	136
Australien	3
Europa	15
Karibik/Südamerika	60
Nord Amerika	396
X	46

Tabelle 5: Geografische Räume vereinfacht

Die Zusammenfassung einzelner afrikanischer Länder kann damit gerechtfertigt werden, dass die Darstellung des bisherigen Forschungsstandes ergab, dass rassistische Kontinuitäten insbesondere bei der Betrachtung des Afrikabildes in Schulbüchern deutlich werden. „Afrika" als Kategorie zu verwenden, um visuelle Repräsentationen zu untersuchen, scheint demnach angemessen. Die Kategorie „Nord Amerika" betreffend muss erwähnt werden, dass keine der erfassten Personen in Kanada positioniert werden. „Mittel – und Südamerika" wurden ebenso als Analysekategorie zusammengefasst, da sie in den meisten Fällen auch in den Schulbüchern so erscheinen.

Es zeigt sich, dass die meisten Schwarz positionierten Personen in Nordamerika verortet werden. Es folgen Afrika und daraufhin Mittel- und Südamerika als geografische Räume. Werfen wir den Blick jedoch zunächst auf die nicht positionierten Menschen, auf das X. Hierbei handelt es sich meist um Titelbilder, welche keine Indikation in Bezug auf ein eindeutiges Thema aufweisen. Wurden Bilder nicht eindeutig, mittels einer Bild- oder Kapitelüberschrift positioniert, so wurden diese mit einem „X" markiert. Auch wenn meist recht starke Im-

plikationen bezüglich eines geografischen Raumes, wie beispielsweise eine Steppe, Löwen o.ä., zu sehen waren. In Europa wurden lediglich 15 visuelle Repräsentationen verortet. Im Laufe des Analyseprozesses ergab sich, dass sie die geografischen Kategorien untereinander teilweise unterscheiden. Deshalb sollen sie nach einer zusammefassenden Interpretation der Ergebnisse gesondert interpretiert werden, wobei X ignoriert wird.

6.1.3 Zusammenfassende Konfrontation der Ergebnisse mit den „rassismuskritischen Prüfsteinen“

Multi-Perspektivität bzw. Pluralität bei der Abbildung

Es kann festgestellt werden, dass zahlreiche Schwarz positionierte Menschen in den Schulbüchern vorkommen. Diese werden jedoch eindeutig gewissen Räumen zugeschrieben, während sie in anderen nur marginal auftauchen. Somit konstruieren die visuellen Repräsentationen eine recht eindimensionale Erzählung von Schwarzen Personen. Die Themengebiete Jazz, Rock und Pop sind hierbei sehr präsent.

Schwarz Positioniere Menschen werden bis auf 5 Ausnahmen ausschließlich in den Musizierpraxen des Jazz, Rock, Pop und folkloristischer Musik verortet. Sie werden insbesondere im Jazz-Kontext Instrumente spielend, singend, tanzend oder Percussion spielend dargestellt. Sehr überraschend war jedoch die große Anzahl (an zweiter Stelle) an visuellen Repräsentationen, denen keine Musizierpraxis zugewiesen wird. Dies könnte auf eine Pluralität der Abbildenden hindeuten. Ein gesonderter Blick auf diesen Umstand verdeutlicht jedoch, dass auch hier eine recht eindimensionale Erzählung von Schwarz positionierten Menschen als versklavte Personen, nicht-individualisierten, nicht-kognitiv handelnden Menschengruppen oder Teil von Naturszenen (re)produziert wird.

Besonders soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass Schwarz positionierte Menschen fast ausschließlich im Kontext eines bestimmten Themas auftauchen und bis auf wenige Ausnahmen nicht Teil von Handlungsanweisungen (so hält man einen Bogen o.ä.) oder Klassenszenen sind. Es wird keine gesellschaftliche Realität sichtbar, in welcher ebenso positionierte Personen in allen Rollen, Berufen etc. vertreten sind.

Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Zielgruppe der Schulbücher implizit als *weiß* gesehen wird, was nicht mehr der Realität im deutschen Klassenzimmer entspreche. Ferner wird dies von MARMER als Teil der in Kapitel 3.1 **Antithese** und somit als Kontinuität von durch Rassismus geprägten Denkens gelesen.

Thematisierung von Machtverhältnissen

Ob abwertende und hierarchisierende Botschaften in Bezug auf visuelle Repräsentationen vermieden werden, geht aus der Positionierung innerhalb der Themenbereiche in Schulbüchern nicht eindeutig hervor.

Schwarze Menschen, die trommelnd, singend, tanzend und/ oder Jazz spielend dargestellt werden, können selbstverständlich auch abwertende und hierarchisierende Botschaften beinhalten. Das Fehlen von Thematisierungen von Machtverhältnisse kann dazu führen, dass diese unhinterfragt weiterbestehen.

Kontextualisierung von rassistischen Bildern

Die dominante Positionierung von Schwarzen Menschen auf dem Afrikanischen- und dem Amerikanischen Kontinent sowie die Unsichtbarmachung von Schwarz positionierten Menschen in vielseitigen anderen Kontexten an sich ist höchst problematisch. Werden Stereotype bedient? Ja, denn die Auswahl der Bilder zeichnet beispielsweise in Bezug auf den Themenbereich „Musikgeschichte“ ein eindeutiges Bild. Ein Blick auf die erstellte Exel-Tabelle verrät, dass Schwarz positionierte Menschen in jenen Kapiteln fast ausschließlich als rassistische

Karikaturen oder versklavte Personen vorkommen. Dies erinnert an die Überlegungen MARMERs zur **Geschichtslosigkeit**.

Jedoch soll auch erwähnt werden, dass viele Darstellungen nicht rassistisch geprägten Stereotypen entsprechen, diese sogar teilweise bewusst durchbrechen. Überraschend war die Präsenz von Schwarz positionierten Menschen in Kapiteln zu Oper oder Musiktheorie.

7 rassistischen Karikaturen werden stets im Zusammenhang mit der Zeit des Nationalsozialismus oder der Versklavung von Menschen dargestellt. Hierbei wurde intendiert, rassistische und antisemitische Machtverhältnisse sowie Stereotype zu thematisieren. Lediglich an wenigen Stellen werden jedoch die spezifischen Stereotype in Bezug auf visuelle Repräsentationen aufgegriffen und dekonstruiert. Die Bilder stehen und wirken somit häufig für sich. Jenes kann zu einer Fortführung und nicht zu einer Vermeidung von rassistischen und antisemitischen Klischees führen.

6.1.4 Unterschiede der geografischen Kategorien

Betrachten wir zunächst die größte Kategorie „USA“ in Bezug auf die verschiedenen Analysebereiche.

Visuelle Repräsentationen Schwarz positionierter Menschen der Kategorie „USA“ tauchen in vielen unterschiedlichen Kapiteln auf. Insbesondere jedoch in Kapiteln zu Jazz, Rock, Pop. In Bezug auf die Musizierpraxen werden sie sehr divers dargestellt. Auffällig ist dabei, dass dies nur für männlich positionierte Personen gilt. Frauen werden ausschließlich als Sängerinnen oder Tänzerinnen dargestellt. Insgesamt wurden 70 Frauen und 321 Männer erfasst, welche bis auf Ausnahmen moderne Kleider tragen. Falls die Personen nicht innerhalb einer Musizierpraxis positioniert werden, so tauchen sie als versklavte Menschen oder Teile der Bürgerrechtsbewegung auf. Ebenso verhält es sich, wenn Historisches dargestellt wird. Knapp die Hälfte der visuellen Repräsentationen zeigen handelnde Menschen.

US amerikanische Schwarz positionierte Personen werden also vor allem als männlich und innerhalb des Jazz, Rock, Pop Kontextes dargestellt. In Bezug auf eine eigene Geschichte werden sie stets mit der Zeit der Versklavung und teilweise mit der Bürgerrechtsbewegung in Verbindung gebracht. Sie tragen vor allem moderne Kleidung und musizieren vielfältig. Darüber hinaus werden sie oft als individualisierte, kognitiv handelnde Menschen gezeigt. Diese Facette spielt, die Ergebnisse MARMERs bezüglich der „Afrika Bilder“ berücksichtigend, eine besondere Rolle. In einem musikpädagogischen Kontext werden Afroamerikaner häufig als innovativ und sich entwickelnd gezeigt. Es konnten keine Kontinuitäten zum Modernitätsnarrativ festgestellt werden. Ganz anders verhält es sich jedoch in Bezug auf die als afrikanisch positionierten Menschen. Diese sollen nun betrachtet werden.

Sie machen 20% Prozent aller Abbildungen aus und tauchen ausschließlich in Kapiteln Aus aller Welt, Tanz, Rhythmus und Vokalmusik auf. Als Musizierpraxen werden insbesondere Singen, Tanzen und Perkussioninstrumente spielen gezeigt. 75% der dargestellten Personen sind männlich. Zwei Punkte standen im krassen Gegensatz zur Kategorie „USA“. Es konnte festgestellt werden, dass 90% der dargestellten Personen in die Kategorie „repräsentativ“ vielen. Darüber hinaus waren 83% von ihnen sperrlich oder „volkstümlich“ bekleidet. Falls die Personen nicht innerhalb einer Musizierpraxis positioniert werden, so tauchen sie insbesondere als versklavte Menschen, Teile von Gruppenbildern oder seltener als Teile der südafrikanischen Widerstandsbewegung auf. Die in dieser Kategorie dargestellten Menschen entsprechen also in besonderer Weise den Ergebnissen MARMERs.

Die Bilder der Kategorie „Karibik/Mitel- und Südamerika“ weisen auch eine stärkere Diversität auf. Sie tauchen in den Kapiteln Aus aller Welt, Tanz, Rhythmus, Oper und sogar Musikgeschichte auf. In Bezug auf Musizierpraxen dominieren jedoch wieder eindeutig Singen, Tanzen und Percussion-Instrumente. Das Geschlechterverhältnis ist auch stark männlich geprägt. Meist sind die Personen moderner

gekleidet. Eines fällt insbesondere auf: Wenn Geschichte thematisiert wird, dann stets eine länderspezifische und nur selten die Versklavung von Menschen. Eine Geschichtslosigkeit konnte in Bezug auf diese eher kleine Gruppe nicht festgestellt werden.

Im nun folgenden Kapitel soll der qualitative Teil der Arbeit dargelegt werden.

6.2 Qualitativer Teil

Im nun folgenden Teil soll herausgearbeitet werden, auf welche Art und Weise Schwarz positionierte Menschen dargestellt werden. Hierbei steht weniger das WAS der Darstellungen im Zentrum der Überlegungen. Das WIE wird fokussiert. Aus den im quantitativen herausgearbeiteten Kategorien wurden hierfür drei repräsentative Bilder ausgesucht. Schwarz Positioniere Menschen werden beinahe ausschließlich in den Musizierpraxen des Jazz, Rock, Pop und folkloristischer Musik verortet, wobei sie Instrumente, insbesondere Perkussion- und typische Jazzinstrumente, spielend, singend oder tanzend dargestellt werden. Zudem sind Natur- und Gruppenaufnahmen äußerst präsent. Wird die hier im Zentrum stehende Personengruppe nicht musizierend dargestellt, so dominiert häufig eine recht eindimensionale Erzählungen von Schwarz positionierten Menschen als nicht- individualisierte, nicht- kognitiv handelnde Gruppe, versklavte, zur Zwangsarbeit gezwungene Personen oder bloßer Teil von Naturszenen. Ferner können wir in allen Bereichen ein überaus deutliches Ungleichgewicht in Bezug auf die Geschlechterrepräsentation feststellen.

Folgende Bilder wurden ausgewählt:

Bild 1: „Die Anderen“ beleuchtet die Aspekte nicht-individualisiertes Gruppenbild, Naturszene, Trommeln, Folkloristik.

Bild 2: „Chain Gang“ zeigt die Elemente Zwangsarbeit/Sklaverei, Gruppenbild, nicht-musizierend.
Bild 3: „Carmen“ verdeutlicht Geschlechterinteraktion, Individualisierung, Männlichkeit.

6.2.1 Bild 1

Abbildung 2: „Die Anderen“ Aus DUDEN Musik S.9

1. Formulierende Interpretation:
a) Vorikonographische Ebene
Die zentralen Farben des Bildes sind Blau, Rot und Braun. Der Bildvordergrund zeigt vier Männer. Im Bildmittelgrund erkennt man eine Hütte auf einer Wiese und eine Baumreihe. Im Hintergrund sehen wir einen Himmel, Wolken sowie Berge. Die Personen im Vordergrund haben dunkelbraune Haut und tragen alle die gleiche Kombination an Kleidungsstücken, welche an Uniformen erinnert. Sie tragen eine Art blauer Rock, einen roten, runden, scheibenförmigen Gegenstand vor

der Brust und beigefarbene Fransen auf den Schultern. Ferner tragen sie weiße Bärte, Gesichtsbemalung sowie schwarze Hüte mit bunten Verzierungen. Einer der Männer trägt Schmuck in der Nase, Drei von ihnen halten einen braunen Trommelkorpus in der linken und berühren das Fell der Trommeln mit der rechten Hand. Die ganz rechts auf dem Bild zu findende Person trägt kein erkennbares Instrument und steht leicht eingedreht da. Die Mimik der vier als männlich positionierten Personen sind nicht eindeutig zu erkennen, wirken jedoch aufgrund der Bemalungen sehr einheitlich. Am rechten Bildrand kann man den Boden einer weiteren Trommel erkennen.

b) Ikonographische Ebene

Das Bild zeigt vier Männer, welche festlich gekleidet sind. Dies lässt darauf schließen, dass sie zu einem gewissen Anlass zusammengekommen sind, um zu Musizieren. Hierfür spricht auch der am rechten Bildrand erkennbare Boden einer weiteren Trommel. Drei von ihnen verwenden hierfür ein solches Instrument auf die gleiche Art und Weise. Die vierte dargestellte Person macht durch die leicht eingedrehte Haltung den Anschein anzukommen oder sich abzuwenden. Die Gesichtsbemalung macht es schwer, eine eindeutige Mimik zu erkennen. Durch diese Indifferenz wirkt letztere jedoch eher bedrohlich.

2. Reflektierende Interpretation:
a) Formale Komposition

Abbildung 3: „Die Anderen" Planmetrie

Die grundlegende Komposition des Bildes zeigt ein eindeutiges Raster. Auf vertikaler und horizontaler Ebene können vier Bereiche erkannt werden, welche insbesondere durch die vier dargestellten Personen und deren Kleidung bestimmt sind. In allen der acht Bereiche kann man aufgrund der „Uniformen" sehr ähnliche Motive finden. Die im Hintergrund erkennbaren, senkrecht wachsenden Bäume unterstützen diese Wahrnehmung. Die Bereiche der horizontalen Ebenen zeigen von unten aus betrachtet erst insbesondere blaue Röcke und dann die roten, scheibenförmigen Gegenstände vor den Brustkörben. Würde man einen von ihnen mit einem anderen austauschen, so würde sich das Bild im Grund nicht verändern.

Die Menschen untereinander nehmen keinen erkennbaren Bezug zueinander. Die Gebärden und Blicke der Akteure sind jedoch sehr ähnlich.

Die starke, rasterartige Struktur des Bildes sowie die Ähnlichkeit der kompositorischen Bereiche verstärkt die Ähnlichkeit der dargestellten Personen ungemein. Der Fluchtpunkt liegt in der Mitte des Bildes. Die scheinbare Nähe der musizierenden Männer zur „Linse“ sowie der Fakt, dass sie alle auf ungefähr gleicher Höhe stehen, hat jedoch zur Folge, dass die Darstellung beinahe etwas zweidimensional wirkt. Die Akteure wirken gleich, nicht individualisiert.

b) Ikonologisch-ikonische Interpretation

Das hier analysierte Bild zeigt vier Schwarz positionierte Männer in recht „uniformer“, stark verzierter Kleidung, die zusammengekommen zu sein scheinen, um zu Musizieren. Die erdfarbenen Töne sowie der dargestellte Aufnahmeort positionieren sie in der Natur. Die drei Kompositionsdimensionen weisen insbesondere auf eines hin, die dargestellten Personen ähneln sich, ja, sie sind beinahe nicht auseinanderzuhalten. Würde man einzelne Elemente, beispielsweise die Köpfe, untereinander austauschen, so würde sich die Erzählung des Bildes im Grunde nicht verändern. Dies hat zur Folge, dass die Akteure als nicht-individualisierte Teile einer Gruppe gesehen werden. Sie werden insbesondere durch die Komposition sowie die Perspektive des Bildes als in Bezug auf Handlungen, Mimiken, Aussehen gleich dargestellt.

3. Komparative Analyse:

Die herausgearbeiteten Ergebnisse stimmen mit denen des quantitativen Teils überein. Schwarze positionierte Menschen werden in einem nicht-westlichen Zusammenhang häufig als Teil einer großen Gruppe dargestellt. Sie tragen meist Trachten, befinden sich in der Natur oder in einem Dorf, sind männlich positioniert und trommeln, singen und/oder tanzen. Dies hat zur Folge, dass sie als recht homogene Masse mit gleichen Eigenschaften und nicht als Individuen wahrgenommen werden.

Rufen wir uns auch noch einmal die Überlegungen HALLs zur Stereotypisierung ins Gedächtnis. Diese reduziert Personen auf simplifizierte Charakteristika, essentialisiert und naturalisiert.

Planimetrie, Szenische Choreographie und perspektivische Projektion des betrachteten Bildes stereotypisieren. Die „rasterhafte“ Komposition des Bildes, Handlungen der Akteure sowie die Position dieser sorgen dafür, dass sie auf die sie verbindenden Ähnlichkeiten reduziert werden: Sie tragen eine bestimmte, nicht-moderne Kleidung, trommeln, befinden sich in der Natur und sind Männlich positioniert.

Die Merkmale werden festgeschrieben und dann mit unterstellten kollektiven Eigenschaften der dargestellten Menschen in Verbindung gebracht. Ein Prozess der ein Kennzeichen rassistischer Darstellungen ist, denn im kulturellen Rassismus wird ein „kollektives Wesen“ unterstellt. Eine „gewissermaßen enkulturierte Natur des Anderen (und komplementär des Nicht-Anderen).“ (Balibar in Mecheril 2004, 194)

6.2.2 Bild 2

Abbildung 4: „Chain Gang" aus Soundcheck 3 S.174

1. Formulierende Interpretation:
a) Vorikonographische Ebene
Auch dieses Bild ist in Erdfarben gehalten, wobei Braun dominiert. Es macht den Anschein, dass dem Bild erst im Nachhinein Farben hinzugefügt wurden. Hierfür sprechen der gemalt aussehende Himmel und die Epoche, aus der es zu stammen scheint. Es zeigt eine Gruppe von Personen mit brauner Haut, welche in Uniformen gekleidet entlang einer Eisenbahnlinie stehen. Links und rechts davon befinden sich steil nach oben ragende Sand- oder Felshügel. Die Personen tragen teilweise Schaufeln oder Teller in den Händen. Die Uniformen bestehen aus braun/weiß gestreiften Hosen, Jacken und Hemden sowie einem braunen oder schwarzen Hut. Die meisten der dargestellten Personen richten den Blick auf die „Kamera-Linse" und haben alle eine ähnliche Haltung. Sie stehen aufrecht am Rand, das Gewicht auf beide

Beine gleichermaßen verteilt. Manche haben die Hände in den Taschen. Die Mimik der Personen unterscheidet sich kaum und ist aufgrund der Qualität des Bildes nur schwer zu erkennen. Sie blicken ernst und ungerührt. Im Bildhintergrund sind zwei von der Gruppe separierte Personen schwach zu erkennen. Sie tragen keine Uniformen. Darüber hinaus unterscheidet sich auch die Haltung der beiden Personen. Die linke Person läuft in eine leicht veränderte Richtung und ihre Beine sind weiter auseinander.

b) Ikonographische Ebene

Das hier fokussierte Bild zeigt eine Gruppe von Gefangenen, die in Reihe und Glied stehen und für die Arbeit an einer Eisenbahnlinie eingesetzt wurden. Die meisten von ihnen sind Schwarz positioniert. Zwei weitere Personen werden auf dem Bild dargestellt, welche jedoch nicht den Anschein erwecken, in der gleichen Position zu sein, da sie sich freier bewegen. Alle Personen befinden sich in einer Art Canyon. Der Blick der Personen auf die „Kamera-Linse“ sowie das Halten der Teller erweckt den Eindruck, dass sie auf etwas warten. Einige der dargestellten Personen haben die Hände in den Taschen, was den Eindruck erweckt, dass sie zum Zeitpunkt der Fotoaufnahme eine Pause gemacht haben.

2. Reflektierende Interpretation:
a) Formale Komposition

Abbildung 5: "Chain Gang" Planmetrie

Die grundlegende Komposition des Bildes unterscheidet sich in zwei Bereiche: Die Gefangenen und die Spaziergänger. Erstere befinden sich alle im gleichen Bereich, wobei ihre Kleidung und Köpfe die markierten Fluchtlinien unterstützen. Die Darstellung der Gefangenen ähnelt der Darstellung der „Anderen" im vorhergehenden Kapitel. Auch hier könnten einzelne Elemente wie Schule, Hüte oder Köpfe ausgetauscht werden, ohne dass sich die Erzählung des Bildes grundlegend verändern würde. Im Gegensatz zu den „Anderen" wird diese Austauschbarkeit jedoch nicht durch ein Raster der Komposition, sondern durch eine starke Positionierung der Personen entlang der Fluchtlinien erzeugt. Dies wird besonders deutlich, wenn wir das Inhaltliche des Bildes noch weiter in den Hintergrund rücken lassen und die Fluchtlinien fokussieren:

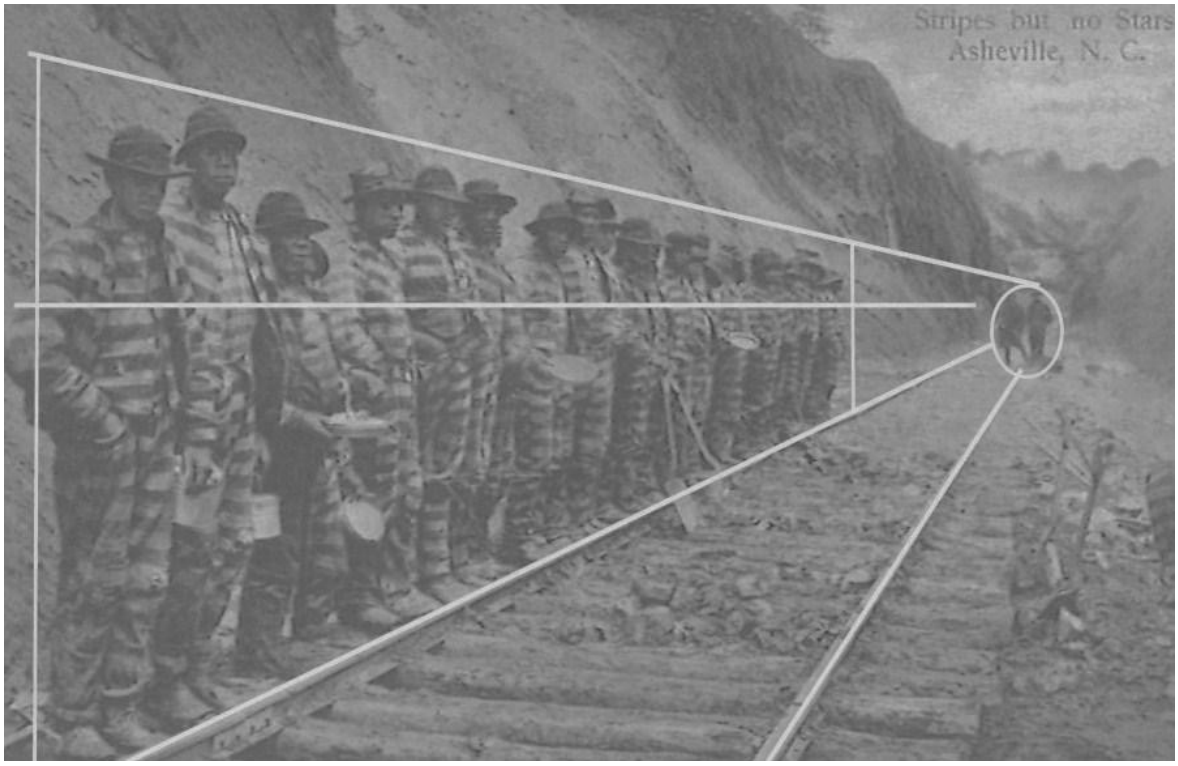

Abbildung 6: "Chain Gang" Fluchtlinien

Die Gefangenen wirken passiv, beinahe wie ein Teil der Umwelt. Die Spaziergänger durchbrechen dies jedoch und stehen somit im Gegensatz zu den Gefangenen. Sie sind sehr nah am Fluchtpunkt positioniert und führen nicht eindeutig die Fluchtlinien fort. Das Auge wird, betrachtet man das Bild, anhand der Linien zu ihnen geführt. Somit nehmen sie eine besondere Position ein.

b) Ikonologisch-ikonische Interpretation

Das in diesem Kapitel analysierte Bild zeigt zwei Personengruppen, welche als „Gefangene“ und „Spaziergänger“ gekennzeichnet wurden und sich voneinander unterscheiden. Erstere sind nicht-individualisierte Personen, die auf etwas warten. Sie sind unfrei, bestraft und ähneln sich durch ihre Kleidungen, Handlungen und insbesondere die Positionierung auf dem Bild.

Die „Spaziergänger“ werden nah am Fluchtpunk positioniert, was sie im Kontrast zu der anderen Personengruppe als besonders markiert.

Sie unterscheiden sich voneinander und wirken wie freie, handelnde Individuen.

3. Komparative Analyse:
In Bezug auf das hier fokussierte Bild gilt, berücksichtigen wir zudem die quantitativen Forschungsergebnisse, ähnliches wie bei der Analyse des vorherigen. Planimetrie, szenische Choreographie und perspektivische Projektion des betrachteten Bildes wirken stereotypisierend. Jedoch vollzieht sich dies in Bezug auf zwei Elemente des Bildes unterschiedlich: „Die Gefangenen“ unterscheiden sich substanziell von „den Spaziergängern.“ Dieser Kontrast kann als Prozess der Veranderung gesehen werden.

Hierfür wird nicht auf eine „rasterhafte“ Komposition des Bildes zurückgegriffen. Schwarz positionierte Personen werden entlang der Fluchtlinien positioniert und somit wiederum, im Gegensatz zu „den Spaziergängern“, als nicht-individualisierte Masse dargestellt. Auch hier sorgen Handlungen sowie die Position der Akteure dafür, dass sie auf die sie verbindenden Merkmale reduziert werden: Sie sind Gefangene, unterdrückt, passiv, gleich, befinden sich in der Natur und sind Männlich positioniert. Die die Schwarz positionierten Personen betreffenden Merkmale werden auch hier festgeschrieben und dann mit unterstellten kollektiven Eigenschaften in Verbindung gebracht.

6.2.3 Bild 3

Abbildung 7: "Carmen" in Dreiklang 9/9 S.166

Formulierende Interpretation:

a) Vorikonographische Ebene

Bei diesem Bild handelt es sich um eine schwarz/weiß Aufnahme. Im Bildvordergrund erkennt man zwei Personen, welche interagieren. Der Bildmittelgrund zeigt eine Kommode auf der eine Papiertüte steht. Im Hintergrund erkennen wir ein Fenster.

Die linke Person ist männlich positioniert, trägt kurze, eng gelockte, dunkle Haare sowie ein T-Shirt und eine Hose. Sie packt die

zweite Person an den Armen und beugt sich über sie, wobei Arm- und Kiefermuskeln angespannt sind. Die rechte Person ist weiblich positioniert und trägt mittellanges dunkles Haar, ein helleres Kleid und Ohrringe. Sie hat die Hände zu Fäusten geballt und lehnt diese an den Bauch des Mannes. Ihre Körperhaltung ist aufrecht jedoch leicht nach hinten gebeugt. Ihre Augen sind weit aufgerissen.

b) Ikonographische Ebene

Der Schwarz positionierte Mann spannt seine Muskeln an und packt die andere Person gewaltvoll an den Armen. Hierdurch wirken Mimik und Körpersprache besonders aggressiv und eindringlich. Er nimmt eindeutig eine dominante Rolle ein. Die Frau wirkt durch ihre nach hinten gebeugte Haltung passiver und so, darauf verweisen die geballten Fäuste und die aufgerissenen Augen, als ob sie sich verteidige. Was wir also sehen, ist ein Aggressor sowie eine passive, verteidigende Person.

2. Reflektierende Interpretation:
a) Formale Komposition

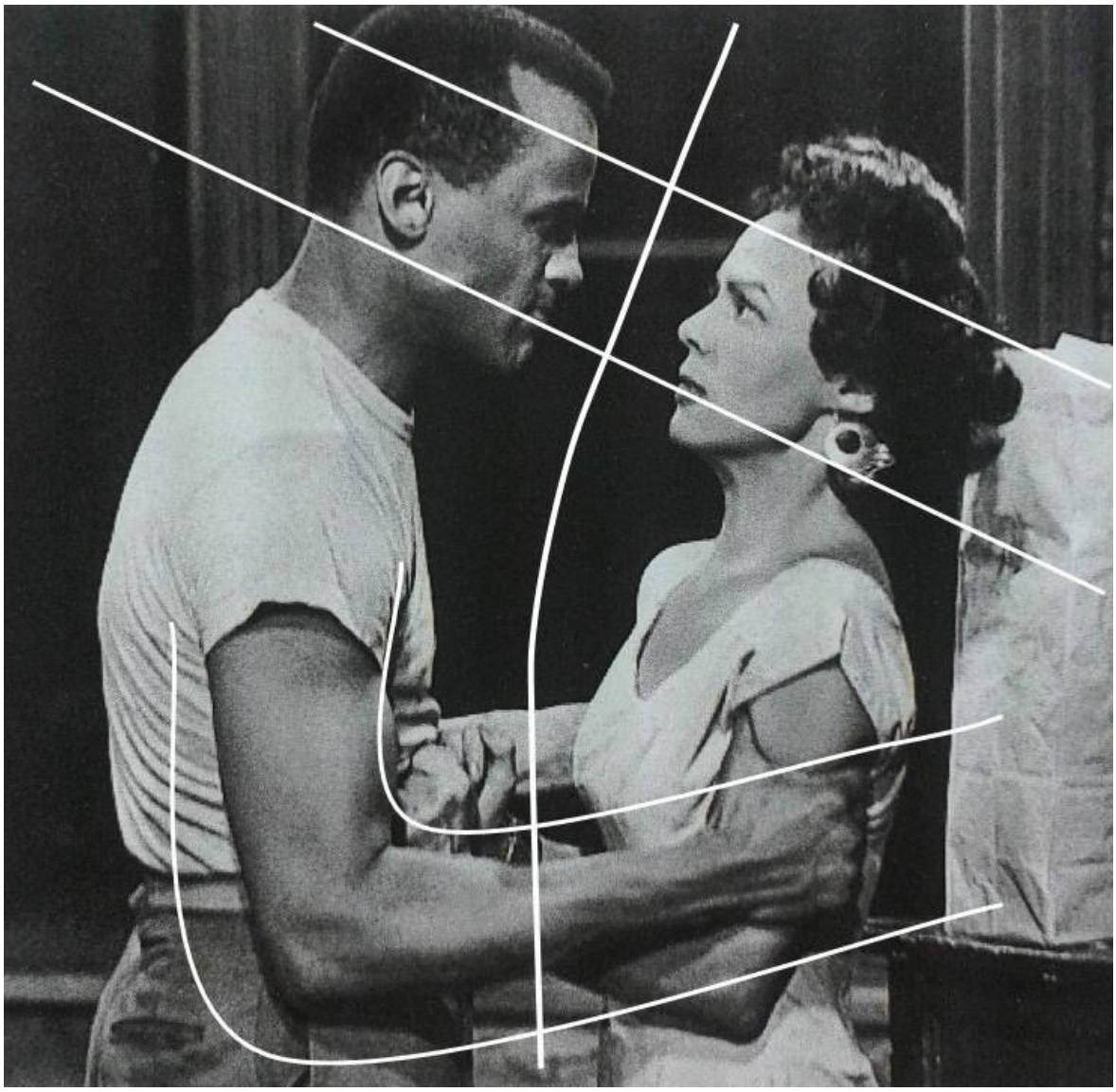

Abbildung 8: „Carmen" Planimetrie

Die grundlegende Komposition des Bildes teilt in zwei Bereiche auf. Den des Schwarz positionierten, dominanten Mannes und den der passiven Frau. Die beiden Bereiche werden durch das gewaltvolle Berühren der Arme und intensive Blicke miteinander verbunden und im Folgenden als „männlicher" und „weilblicher" markiert. Die die Bereiche teilende Linie ist leicht gebogen, was durch die leicht vorgebeugte

Haltung des Mannes sowie die gegensätzliche Haltung der Frau zu erklären ist.

Die szenische Choreographie macht ein interessantes Machtgefüge deutlich. Durch die gebogene Komposition sowie der Tatsache, dass der Blick des Mannes von oben auf die Frau (unten) fällt, werden die dargestellten Bereiche hierarchisiert. Der männliche Bereich wirkt dadurch überlegen, dominant und gewaltsam. Der weibliche Bereich hingegen wirkt passiv, verletzlich und unterlegen. Die Linien des Blickes sowie der Arme durchbohren geradezu diesen Bereich von der männlichen Seite aus.

b) Ikonologisch-ikonische Interpretation

Das analysierte Bild zeigt zwei Personen, die auf sehr unterschiedliche Art und Weise dargestellt werden. Zum einen den Schwarz positionierten Mann. Dieser wird als brutaler, dominanter Aggressor gezeichnet, der eine Gefahr für die Frau darstellt. Seine angespannten Muskeln, die vorgebeugte Haltung, das Packen der Arme sowie sein durchdringender Blick lassen ihn als potent und in Bezug auf die Frau physisch überlegen erscheinen.

Letztere ist ihm hilflos ausgeliefert. Die geballten Fäuste verweisen zwar auf den Versuch einer Verteidigung, die Haltung der Frau weist jedoch darauf hin, dass der Kampf bereits verloren wurde. Der weibliche Bereich des Bildes ist passiv, verletzlich, erschrocken und überwältigt.

3. Komparative Analyse:

Im Gegensatz zu den vorhergehenden Bildern werden in Bezug auf das hier betrachtete Bild individualisierte Personen gezeigt. Die Analyse der formalen Struktur machte deutlich, dass nicht vor allem die Gleichheit von Personen sondern deren Unterschiede gezeigt werden sollen. Das Motiv der Frau, die vor dem sexuell potenten, aggressiven Schwarzen Mann beschützt werden soll, ist in kolonialrassistischen Diskursen sehr präsent. Es ist ein Teil der Schwarze Männer betreffenden Stereotype. Insbesondere durch die Komposition des Bildes wur-

de dies (re)produziert, welche vorerst Letzteres in zwei Bereiche teilt und ihnen dann die Eigenschaften dominant und passiv zuweist. Betrachten wir noch einmal nur die gezeichneten Linien, so wird dies besonders deutlich:

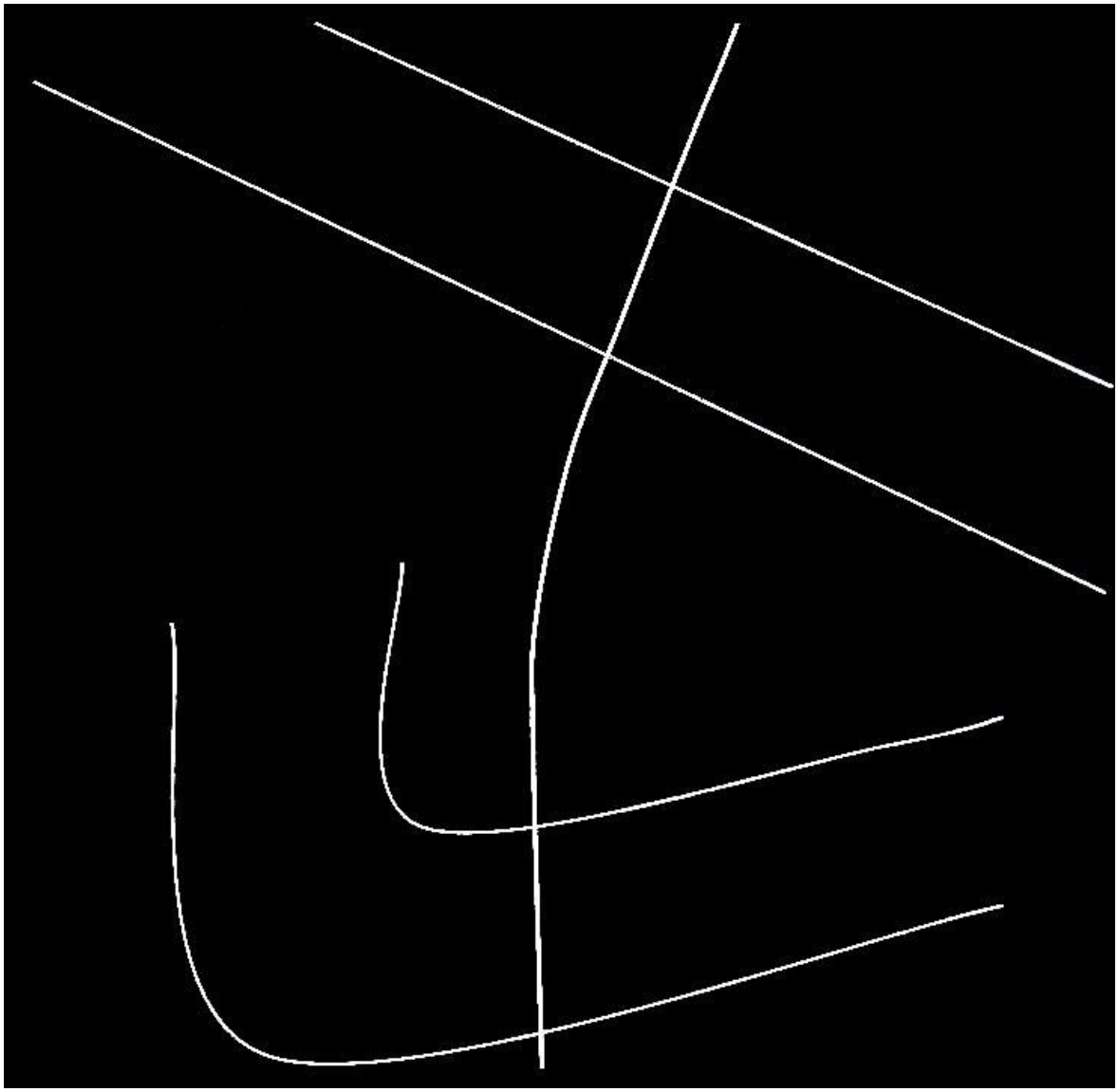

Abbildung 9: „Carmen" Kompositionslinien

6.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den vorhergehenden Kapiteln wurde herausgearbeitet, auf welche Art und Weise Schwarz positionierte Menschen dargestellt werden. Hierbei stand weniger das WAS der Darstellungen, sondern vielmehr das WIE im Vordergrund.
Eines wurde in Bezug auf alle drei analysierten Bilder festgestellt: Planimetrie, Szenische Choreographie und perspektivische Projektion der betrachteten Bilder stereotypisieren, da sie Personen auf simplifizierte Charakteristika beschränken und essentialisieren. Fokussieren wir nun das WIE der Darstellungen. Drei spezifische Art und Weisen wurden erkannt:

1) Durch eine **„rasterhafte" Komposition** des Bildes, werden den Akteuren verallgemeinernde Merkmale zugeschrieben. Es ist möglich die dargestellten Schwarz positionierten Personen oder Elemente von ihnen wie Kleidungsstücke und Köpfe untereinander auszutauschen, ohne dass sich die Erzählung des Bildes verändert. Dies weist auf ein Kennzeichen rassistischer Darstellungen hin, da ein **„kollektives Wesen"** unterstellt wird.

2) Die **Positionierung** von Schwarz positionierten Menschen **entlang von Fluchtlinien** kann auch dazu führen, dass diese als nicht-individualisierte Masse wahrgenommen werden. Tauchen im selben Bild andere Personengruppen auf, die diese durchbrechen und individualisierter handeln, so können wir von dem Prozess der **Veranderung** sprechen. Die die Schwarz positionierten Personen betreffenden Merkmale werden auch hier festgeschrieben und dann mit unterstellten kollektiven Eigenschaften in Verbindung gebracht.

3) Die **Komposition eines Bildes** an sich kann den dargestellten Personen Merkmale wie „dominant" oder „passiv" zuweisen. Somit kann auch sie allein rassistische Bilder (re)produzieren, wenn be-

stimmte Personen in bestimmten Bereichen gezeigt werden. Auch bei einer individualisierten Darstellung.
Wenden wir uns nun der Diskussion der Ergebnisse sowie dem Ausblick zu.

7 Diskussion und Ausblick

7.1 Diskussion

Innerhalb welcher Themen, geografischen Räume und Musizierpraxen tauchen Schwarze Menschen in den untersuchten Schulbüchern auf? Diesem Teil der Forschungsfrage wurde in der quantitativen Analyse nachgegangen. Aus der zusammenfassenden Konfrontation der Ergebnisse mit den rassismuskritischen Prüfsteinen ergaben sich recht eindeutig mehrere, aus einer rassismuskritischen Perspektive problematische Bereiche. Überdeutlich wurde dies hinsichtlich des Bereichs „Multi-Perspektivität bzw. Pluralität".

Die zahlreichen Darstellungen Schwarz positionierter Menschen finden sich stets in spezifischen Themengebieten wieder, wobei die Bereiche Jazz, Rock, Pop und folkloristischer Musik dominieren. In Bezug auf Musizierpraxen beispielsweise fallen von 656 Abbildungen lediglich 5 in die Kategorie Ocherstermusizieren. Somit konstruieren die visuellen Repräsentationen eine recht eindimensionale Erzählung. Darüber hinaus ist es besonders problematisch, dass Schwarz positionierte Menschen nicht als Teil von Handlungsanweisungen für den Unterricht („so hält man einen Bogen" o.ä.) oder Klassenszenen vorkommen - Meist kommt ihnen eine illustrierende Funktion in einem thematischen Kontext zu. (Bspw.: „Die Jazz Musik" Bild von Charlie Parker am Saxophon oder „Afrikanische Trommeln" Bild von Schwarzen Menschen mit Trommeln im Wald.)

Dies macht u.a. eine pädagogische Realität in deutschen Klassenzimmern unsichtbar, in der Schwarze Menschen in allen Rollen als handelnde Menschen teilhaben. Die Zielgruppe der Lehr-Lernwerke scheint also implizit *weiß* zu sein, was folgende Schlussfolgerung er-

möglicht: **Schwarze Menschen scheinen zumeist die Objekte und nicht die Subjekte musikpädagogischen Denkens zu sein.**

In Bezug auf „Musikgeschichten“ werden Schwarz positionierte Menschen häufig auf die Geschichte der Versklavung und des Kolonialismus aus westlicher Perspektive beschränkt, außerhalb dieser Geschichte jedoch eher geschichtslos dargestellt. Sowohl historische als auch aktuelle rassismuskritische Widerstände in einem europäischen oder deutschen Kontext finden keine Erwähnung. **Das Fehlen einer Thematisierung von ungleichen Machtverhältnissen kann dazu führen, dass diese unhinterfragt weiterbestehen.**

Die Erweiterung der Perspektive durch die Betrachtung verschiedener geografischer Räume machte deutlich, dass die für die vorliegende Arbeit wichtigen Überlegungen MARMERs in Bezug auf den musikpädagogischen Kontext differenziert werden müssen, da die Musizierpraxen und Themengebiete, in denen Schwarze Menschen auftauchen, durchaus teilweise eine starke Wertschätzung erfahren. Dennoch, durch eine fehlende rassismuskritische Kontextualisierung derjenigen visuellen Repräsentationen, welche potenziell rassistisch diskriminierend wirken und Klischees hervorrufen können, bleibt die Gefahr der Perpetuierung von Stereotypisierung und Ausgrenzung bestehen. Auch vermeintlich wertschätzende Bilder bspw. einer Schwarzen Rumba-Tänzerin können rassismuskritisch betrachtet negativ im Lehr- Lerngefüge wirken, sofern Rassismus und (in diesem Fall) auch Sexismus als eine historisch wie gegenwärtig die Gesellschaft strukturierende Kraft unreflektiert bleiben. Auf welche Art und Weise werden Schwarze Menschen dargestellt? Dieser Frage widmet sich der zweite, qualitative Teil der Analyse.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass durch spezifische Mittel insbesondere die Kompositionen der Bilder stereotypisierend wirken können, da sie die Funktion haben können, Personen auf simplifizierte Charakteristika zu reduzieren, mit anderen Worten: diese Charakteristika als deren Essenz erscheinen zu lassen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Gefahr der Essentialisierung in musikpädagogischen Lehr-Lern-Zusammenhängen gebannt werden

kann, indem auch in einem musikpädagogischen Kontext der Blick auf das „Veranderte“ selbst in den Fokus rückt: **Nicht nur die dargestellten natio-ethno-kulturellen Entitäten, ihre Geschichte, Funktion, Praxen etc. sollten besprochen werden, sondern auch der Blick auf dieselben.**

7.2 Die Dialektik der historischen Musikpädagogik – Reflexion der eigenen Arbeit

> Musik sind tönend bewegte Formen. […]. Wenn die Südsee-Insulaner mit Metallstücken und Holzstäben rhythmisch klappern und dazu ein unfaßliches Geheul ausstoßen, so ist das natürliche Musik; denn es ist eben keine Musik. Was wir aber einen Tiroler Bauer singen hören, zu welchem anscheinend keine Spur von Kunst gedrungen, ist durchaus künstliche Musik. Der Mann meint freilich, er singe, wie ihm der Schnabel gewachsen ist: aber damit dies möglich wurde, mußte die Saat von Jahrhunderten wachsen. (Hanslick 2000, 50 f.)

ADORNO und HORKHEIMER arbeiteten in ihrem bahnbrechenden Buch „die Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer, 1988) eine irrationale, barbarische Rückseite heraus, indem sie die Geschichte vom „Glanz und Elend der Aufklärung“ thematisierten (Wellmer 1985, 137). Den Triumph des Faschismus in Europa betrachtend formulierten sie eine starke Kritik am Vernunftbegriff der Aufklärung und kommen zu dem Schluss, dass Gewaltsamkeit und Herrschaftsförmigkeit in der „modernen Vernunft“ selbst angelegt seien (vgl. Horkheimer/Adorno 1988, 6ff.)

Das oben angeführte Zitat von EDUARD HANSLICK und viele weitere ähnliche Aussagen, die im Laufe des Forschungsprozesses zu Tage traten, sowie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestärkten den Eindruck, dass auch in der historischen Musiktheorie und -pädagogik neben dem unbestreitbaren Glanz eine Schattenseite vorhanden ist.

Dennoch ergab sich im Laufe der Arbeit auch ein starkes Instrument für den rassismuskritischen Umgang mit dem, um WELLMERS Wortwahl zu bemühen, „Elend“ der historischen Musikpädagogik. Zwar ließ insbesondere die quantitative analytische Arbeit sehr häufig Rassismen, Stereotype etc. deutlich werden, die qualitative Analyse hingegen wirkte in diesem Zusammenhang als Hoffnung gebendes Element. Die von BOHNSACK vorgegebene Methodologie erwies sich als geeignet erkennen und dekonstruieren zu können, was in Bezug auf die fokussierten Lehr- Lernwerke rassistische Strukturen und visuelle Klischees konstituiert. Dieser Teil der Arbeit sollte unbedingt in einem weiteren Kontext wiederholt werden, da insbesondere hier ein für die Handlungsebene relevantes, rassismuskritisches Werkzeug entwickelt werden konnte.

7.3 Was Nun? - Ein Ausblick – verfasst zwei Jahre nach Abschluss der Arbeit

> Interessanter als Theorie ist schlicht und einfach, die Welt zu verändern. Was wiederum nicht ohne Theorie geht. Die Welt ist kein transparenter Gegenstand, der sich ohne intellektuelle Anstrengung erkennen lässt (…) Das Ziel besteht darin, das dadurch gewonnene Verständnis in eine veränderte Praxis einfließen zu lassen. (Hall 1999, 119)

Das Verständnis muss in eine veränderte Praxis einfließen. Doch was macht dieses Verständnis aus?

Rassismus ist eine von vielen machtvollen Kräften, welche strukturierend auf die Gesellschaft wirken. Er hat u.a. die Funktion, Menschen im sozialen Raum zu verteilen und auf spezifischen Positionen zu fixieren (vgl. Perinelli 2015, 5) Die visuelle Fixierung Schwarzer Menschen in Bezug auf spezifische Themen wurde im Laufe dieser Arbeit beleuchtet. Die gewonnenen Ergebnisse bieten eine solide Grundlage, um das gewonnene Verständnis weiterzudenken, indem weitere Aspekte wie Geschlecht und Klassenzusammensetzungen be-

rücksichtigt werden. Dieser Gedanke könnte weiter in die Entwicklung einer macht- und herrschaftskritischen Musikdidaktik münden, welche neben Rassismuskritik auch die Dimensionen Geschlecht und Klasse fokussiert.

Für weitere Forschungsunternehmen ergibt sich Zweierlei. Zum einen, dass weiterhin das kritische Verständnis vervollständigende Daten gesammelt werden sollten. Ferner sollte ein weiterer Punkt ins Zentrum gerückt werden: Die Transgression. Für das Überschreiten, das Heraustreten aus ungleichen Machtverhältnissen, bedarf es in Bezug auf die Musikpädagogik spezifischer rassismuskritischer Werkzeuge. Die von BOHNSACK entwickelte Methodologie erwies sich als prädestiniert für ein solches Vorhaben. Es sollten demnach weitere solcher Analysewerkzeuge entwickelt werden, welche dann den Lehrpersonen für eine rassismuskritische Praxis an die Hand gegeben werden können.

7.4 Fazit: Musik , Macht, Mythen!

Begeben wir uns nun abschließend noch einmal an den Anfang. Wir betraten gemeinsam einen Ausstellungsraum, in welchem ein mehrfacher Blick auf Gegenstände geworfen wurde. Hiervon inspiriert blickten wir auf die zahlreich vertretenen visuellen Repräsentationen als schwarz positionierter Menschen in den Lehr- und Lernmitteln des Fachs Musik (Sek II). Ähnlich wie die Künstlerin, welche ihre Kritikpunkte mit großen, weißen Lettern auf die Vitrine schreib, hielten wir die unsrigen fest. Im Kontext der Musikpädagogik wurde herausgearbeitet, wie ungleiche Machtverhältnisse auch in Schulbüchern wirken, indem potenziell rassistische Mythen (re)produziert werden. Der Prozess der Stereotypisierung vollzog sich zum einen dadurch, dass Schwarze Menschen lediglich in spezifischen, thematischen Bereichen, welche für sich genommen bereits klischeebelastet sind, auftreten und eben nicht in Klassenszenen, also als Schüler*innen in einem europäi-

schen oder deutschen Kontext. Dies lies die Vermutung zu, dass Schwarze Menschen zumeist die Objekte, nicht aber die Subjekte musikpädagogischen Denkens zu sein scheinen. Ferner zeigte sich, dass durch das Fehlen der Thematisierung von ungleichen Machtverhältnissen diese unhinterfragt weiterbestehen können. Daraufhin wurde die Notwendigkeit deutlich, dass nicht lediglich die dargestellten natio-ethno-kulturellen Entitäten, ihre Geschichte, Funktion, Praxen etc. besprochen werden sollten, sondern auch der Blick auf dieselben. Wir thematisierten Musik, Macht und Mythen und konnten schlussfolgern: Musik macht Mythen.

Finale: Abschließen möchte ich die vorliegende Forschungsarbeit mit einer persönlichen Anekdote, welche die positive, Rassismus bekämpfende Kraft der Musik unterstreichen soll.

Als Kind hörte ich stets die zahlreichen Schallplatten meines Vaters. Viele Musiken aus afrikanischen und afro-diasporischen Kontexten prägten meine frühe Kindheit. Eines Tages vollzog sich eine musikalische Erfahrung, welche mein Leben bis zum heutigen Tag radikal veränderte.

In unserem Viertel sowie in meiner Schule gab es, meine Familie einmal ausgenommen, nur sehr wenig Schwarze Menschen. Ich verstand kein englisch und so waren in meiner Realität Bob Marley, eben so wie Chaka Kahn, Papa Wemba und viele weitere Musiker*innen *weiß*. An dem Tag, als ich zum ersten mal bewusst eine Schallplatte umdrehte, erlitt ich einen Schock. Nachdem ich alle Platten einzeln aus dem Regal genommen und die Cover studiert hatte, schlussfolgerte ich erstaunt: Alle Protagonist*innen der Musik, die ich so liebe, sehen mehr oder weniger so aus wie ich. Ich veränderte mich. Nicht nur diffus innerlich, sondern auch in Bezug auf meine konkreten Handlungen. Selbstbewusster bezog ich Stellung und zeigte auch politisch Haltung: anti-rassistisch.Dies verstärkte sich nur noch, als ich mit ca. 14 Blues und Jazz Musik entdeckte. Das Leid in Ray Charles Stimme wenn er „Feelin‘ Sad“ singt war auch mein Leid. Der Schrei nach Frei-

heit aus Archie Shepps Saxophon war auch mein Schrei. Art Blakeys *The Jazz Messengers* ließen mich stolz werden darauf, dass ich nicht mit Akademiker*innen als primäre Bezugspersonen aufwuchs. Als ich zum ersten mal John Coltranes *Alabama* wirklich hörte, weinte ich. Max Roachs *Freedom Now Suite*, Billie Holidays *Strange Fruite*, Charlie Hadens *Song for Che*. Das waren für mich bis zum heutigen Tag die stärksten Momente politischer Bildung.

Heute arbeite ich für eine NGO und als Musiker, gebe Workshops zum Thema „Anti-Rassismus“, organisiere politische Gruppen, Veranstaltungen, Demonstrationen und vieles mehr. Manchmal spreche ich mit meinen Freund*innen darüber, was uns politisiert hat. Viele nennen Bücher, persönliche oder materielle Bedingungen, Lehrer*innen, Rebellion gegen die Eltern o.ä. Für mich ist es eindeutig afro-diasporische Musik, insbesondere das, was viele „Jazz“ nennen.

Die Auseinandersetzung mit Musik hat mir beigebracht, ungerechte bestehende Verhältnisse nicht als natürlich gegeben wahrzunehmen.

Ich freue mich und fühle mich geehrt, wenn Menschen meine Texte lesen oder auf Veranstaltungen kommen. Sie könnten jedoch genauso gut Eric Dolphys Saxophonsolo in Booker Littles Komposition *Moods in Free Time* oder John Coltranes *A Love Supreme* anhören. Als Doppelfach-Musik Student (Musikpädagogik und Jazz) hörte ich in meinem Umfeld häufig Fragen wie „Warum studierst Du nicht richtig Musik? Du könntest das doch“, „Warum Musik? Das nervt doch nur im Klassenzimmer.“ oder „Kann man das studieren?“. Fragen, die Schulmusik, also Musikpädagogik implizit als etwas Minderwertiges darstellen. Fragen, die zu einem Zeitalter passen, in dem Kunst lediglich als bloße Unterhaltungs-Ware geduldet wird und Kunstpädagogik immer mehr zum Aufbau ökonomisch nützlicher Metakompetenzen wie Teamgeist degradiert wird. Es ist Zeit sich dagegen zu stellen und wieder auf die emanzipatorische Kraft der Musik und der Musikpädagogik zu setzen.

Danksagung

Der Text „Africa Bling Bling Hakuna Matata" wäre nicht ohne Gespräche, Aktivismus und Spaziergänge mit folgenden Personen möglich gewesen:

Laura, Christoper, Vanessa, M89, Bafta, Tahir und meine Eltern.

Danke.

8 Literaturverzeichnis

Anderson, B. (1998): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Campus Verlag: Berlin.

Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden. Zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora.(Online Unter: http://www.elina-marmer.com/wpcontent/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [21.12.2018])

Bababoutilabo, V. (2016): *Im Nebel der Kulturbegriffe.* Online unter: http://slub.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf[id]=http%3A%2F%2Fslub.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A7427%2Fmets [21.12.2018]

Barth, D. (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Wißner Verlag: München.

Beck, C. (2009): Ralf Bohnsack: Qualitative Bild- und Videointerpretation. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 823-825

Bohnsack, R. (2003): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck,Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen. S. 87-108.

Bohnsack, R. (2003a): „Heidi". Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen. S. 109-120.

Bohnsack, R. (2003b): *Qualitative Methoden der Bildinterpretation.* In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2. S. 239-256.

Bohnsack, R. (2003c): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Her meneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4. S. 550-570.

Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpre tation und Bildverstehen. Methodi-

sche Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. 1. Auflage Wiesbaden. S. 45-75.

Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen.

Bubrowski, H. (2013): *Das dritte ist ein offenes Geschlecht.* In: Frankfurter Allgemein Zeitung Online vom 1.11.2013. Abrufbar unter: http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/intersexualitaet-das-dritte-ist-ein-offenesgeschlecht-12642963.html [Stand: 21.12.2018].

Bundesregierung (2014): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.gesetze-im-internet.-de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf [10.10.2016]

Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N. (2012): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Hito Steyerl und Encarnación Gutiérrez Rodriguez (Hrsg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster: Unrast, S. 270-287.

Cornelsen Verlag (2016):Rund ums Schulbuch. Online unter: https://www.cornelsen.de/fm/1272/presse_schulbuch_neu.pdf [21.12.2018]

Eggers, M. M. – Hrs. (2005): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland(1. Aufl.). Unrast: Münster.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten (3. Aufl.). Kreuz-Verlag: Stuttgart.

Fuchs, E./ Niehaus, I./ Stoletzki, A. (2014): Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. V&R unipress: Göttingen.

Girnus, W. (1946): *Wer macht Geschichte?: Zur Kritik der faschistischen Geschichts fälschung.* Vortrag gehalten vor der antifaschistischen Jugend in Weimar, September 1945. Berlin ; Volk u. Wissen: Leipzig.

glokal (2013): Bildung für Nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. (online im Internet unter:https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2018/03/Glokal-e-V_-

Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei-Illustrationen-26-03-2013.pdf [23.07.2013]).

Häder, M. (2006): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag.

Hall, S. (2008): *Das Spektakel des >Anderen<.* In: Hall, Stuart: Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Argument: Hamburg

Hall, S. (2016): *Der Westen und der Rest.* In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Argument: Hamburg.

Hall, S. (1989): *Rassismus als ideologischer Diskurs.* In: Das Argument, 178, S.913-921. Argument:Hamburg.

Hall, S. (1994): *‚Rasse' Artikulation und Gesellschaften mit struktureller Dominante.* In: Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Argument: Hamburg. S.89-136.

Hall, S./Höller, C. (1999): *»Ein Gefüge von Einschränkungen«. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller.* In: Engelmann, Jan (Hg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. Frankfurt am Main/New York, S. 99-122; hier S. 119.

Hanslick, E. (2008): *Vom musikalisch-Schönen.* (Online unter:http://waltercosand.com/CosandScores/Composers%20E-K/Hanslick,%20Eduard/Vom%20Musikalisch-Sch%C3%B6nen.pdf [21.12.2018])

Horkheimer, M./Adorno, T.W. (1988): *Dialektik der Aufklärung.* Fischer Verlag: Berlin.

Imdahl, M. (1994): *Ikonik. Bilder und ihre Anschauung.* In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994. S. 300-324.

ISD (2015): *Positionspapier der ISD zum Begriff „Rasse" in Gesetzen.* (Online unter: http://isdonline.de/positionspapier-der-isd-zum-begriff-rasse-in-gesetzen/[21.12.2018])

Jünger, H. (2006): *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*: LIT VERLAG: Hamburg

Kalpaka, A.; Räthzel, N. – Hrs (1986): *Die Schwierigkeit nicht rassistische zu sein*. Dreisam: Berlin.

Kampmann, B. (1995): *Handlungsebenen und Interventionsstrategien gegen Rassismus.* In: Attia,I. Hrs.: Multikulturelle Gesellschaft. Tübingen, S.248-262.

Marmer, E. (2013): *Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern.* In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36.2, S.25-31.

Marmer, E./Sow, P. (2015): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht.* Beltz Juventa: Weinheim.

Marmer, E.a; Sow, P.; Ziai, Aram (2016): *Der „versteckte" Rassismus - „Afrika" im Schulbuch.* (Online im Internet unter: http://www.zef.de/uploads/tx_zefportal/Publications/psow_download_2.1%20Der%20versteckte%20Rassismus%20Afrika_im%20Schulbuch%20von%20Elina%20Marmer,%20Papa%20Sow%20und%20Aram%20Ziai.pdf [21.12.2018]).

Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik.* Beltz Verlag: Weinheim.

Mecheril, P./ Castro Varela, M. - Hrs. (2010): *Bachelor / Master: Migrationspädagogik.* Beltz Verlag: Weinheim.

Perinelli, M. (2015): *Triggerwarnung! Critical Whiteness und das Ende der antirassistischen Bewegung*, Phase 2 51, S.5-9

Projekt Parallelberichterstattung zur UN-Antirassismuskonvention (2015): *Rassistische Diskriminierung in Deutschland. Erscheinungsformen und menschenrechtliche Verpflichtungen zum Schutz vor rassistischer Diskriminierung*. Zentraler Vertrieb des Evangelischen Werkes für Diakonie und Entwicklung e. V.: Leinfelden-Echterdingen

Said, E. (1995): *Orientalism.* Penguin: London.

Sachsen, Bundesland (2016): *Schulbuchzulassung.* Online unter: http://www.schule.sachsen.de/104.html [10.10.2016]

Scharathow, W. (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*, Bielefeld: transcript.

Unitet States Cencus Bureau (2015): *Cencus: Race.* Online unter: http://www.census.gov/[21.12.2018]

Wallbaum, C. (2014a): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien.* Georg Olms Verlag: Hildesheim.

Wallbaum, C. (2014b): *Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint.* In: Ders. 2010 (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik, S. 83-122

Wollrad, E. (2005): *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassimus*, Kultur und Religion, Ulrike Helmer Verlag: Königstein/Taunus, p.18.

Weicker, A./Jacobs, I. (2011): Afrika. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk.* Münster. Unrast, S. 200–214.

Wellmer, Albrecht (1985): *Adorno, Anwalt des Nicht-Identischen.*In: ders.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Video Quellen:

Apraku, J. (2015): *Rassismus nach Lehrplan.* Veröffentlicht unter: https://www.youtube.com/watch?v=4O2x5haN0i4 [21.12.2018]

Anderson, B. (1994): *About Nationalism.* Interview veröffentlicht online unter: https://www.youtube.com/watch?v=cNJuL-Ewp-A [21.12.2018]

Anhang: Weitere Tabellen

Tabelle 6: Geschlechterverhältnis

Männlich, Weiblich, X	Anzahl
Männlich	517
Weiblich	120
X	19
Gesamt	656

Tabelle 7: Handelnd oder Repräsentativ

Handelnd, Repräsentativ, X	Anzahl
Handelnd	217
Repräsentativ	436
X	3
Gesamt	656

Tabelle 8: Kleidung

Notiz Kleidung	Anzahl
Verkleidung Szene	6
Traditionell	72
Modern	158
"westlich" alt	265
Spärlich bekleidet	141
Uniform	2
X	12
Gesamt	656