

***All inclusive?* Eine kritische Lehrbuchanalyse zur Repräsentation von Diversität in Englischlehrbüchern der Klassenstufe 9**

Grit Alter,¹ Lotta König² und Thorsten Merse³

This contribution summarizes the results of diversity-reflective analyses of three coursebooks for teaching English as a foreign language (grade 9), focusing on gender, sexuality, people with physical and mental variations and body norms, race and class, all of which are central to a broad concept of inclusion. The corpus of the analyses consists of 736 images, focusing on the 350 photos and 108 cartoons that show human beings. While a quantitative analysis considers the representation of these identities, a qualitative analysis allows to draw conclusions about how these coursebooks construct power in terms of visibility, voice and agency. The central question is how these coursebooks offer options for identification to diverse learners, which is of particular interest within a broad concept of inclusion. The analysis includes the coursebooks *Lighthouse 5* (Donoghue & Abbey 2016), *Notting Hill Gate 5* (Schmidt 2019) and *Orange Line 5* (Haß 2018).

1. Einleitung

Lehrwerke gehören zu den verbreitetsten Lehr-Lern-Medien im Fremdsprachenunterricht. Die abgebildeten Personen in den Text- und Bildmedien begleiten den Lernprozess und sind oftmals bewusst als Identifikationsfiguren angelegt. Für viele Lernende stehen sie an Stelle realer und persönlicher Erfahrungen mit den zielsprachlichen Kulturen. Da diese Kulturen ebenso divers sind wie die Lernenden, stellt sich (nicht erst, aber insbesondere) im inklusiven Fremdsprachenunterricht die Frage, wie vielfältig die Personen im Lehrwerk dargestellt sind und welche Identifikationsangebote und Repräsentationen von gesellschaftlicher 'Normalität' sie bieten.

Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffes (vgl. Delius & Surkamp 2017: 139) analysiert die vorliegende Lehrbuchanalyse die Diversitätskate-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Grit Alter, Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pastorstraße 7, A-6010 Innsbruck, E-Mail: grit.alter@ph-tirol.ac.at

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Lotta König, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Didaktik englischsprachiger Literaturen und Kulturen, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, E-Mail: lotta.koenig@uni-bielefeld.de

3 Korrespondenzadresse: Dr. Thorsten Merse, LMU München, Department für Anglistik und Amerikanistik, Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Schellingstr. 3 VG/425, 80799 München, E-Mail: t.merse@anglistik.uni-muenchen.de

gorien Gender, sexuelle Identität, Neurodiversität, körperliche Beeinträchtigungen und Körpnormierungen, Hautfarbe und den sozioökonomischen Hintergrund der Personen im Lehrbuch. Grundlage für diese Analyse sind Englischbücher für die 9. Klassenstufe an Gesamtschulen: *Lighthouse* (Donoghue & Abbey 2016), *Notting Hill Gate* (Schmidt 2019) und *Orange Line* (Haß 2018).⁴

Es geht in dieser Analyse also nicht um Fragen der Barrierefreiheit im Sinne eines für alle Lernförderbedarfe zugänglichen Layouts, der entsprechenden Formulierung von Aufgaben, noch um Leistungsdifferenzierung oder um die (In-)Kompatibilität von Lehrwerken für verschiedene Schulformen in einer inklusiven Klasse, obwohl diese Faktoren alle die Realität des Lehrwerkseinsatzes im inklusiven Fremdsprachenunterricht maßgeblich beeinflussen. In diesem Beitrag wird hingegen die für Inklusion ebenfalls grundlegende Vorstellung von Gesellschaft in den Blick genommen. Lehrbücher werden dabei als kulturelle Artefakte verstanden, in denen Sprache mit kulturellen Bedeutungen versehen wird, die immer auch bestimmte Weltansichten, normierte gesellschaftliche Annahmen und *ways of being* implizieren und reproduzieren (Gray 2000; 2013). Als geheimer Lehrplan (Gray 2013: 3) hat das Lehrwerk auch hohes Potenzial, verschiedene Diversitätskategorien zu repräsentieren, Normen und Werte sichtbar zu machen sowie es *allen* Lernenden zu ermöglichen, über Diversität zu lernen, zu sprechen und zu reflektieren – oder eben nicht. Die Erfassung dieses Analysekomplexes in einem Lehrbuch erfordert daher neben einem quantitativen Ansatz, der sich auf das Vorkommen von Diversität bezieht, auch eine qualitative Analyse. Dadurch kann die diskursive Einbettung der Personen im Lehrbuch fokussiert werden, also *wie* sie dargestellt werden, und ob in ihnen Diversität nur an der Oberfläche oder am Beispiel von Charakteren mit eigenen Anliegen und Handlungsmöglichkeiten eingebracht ist, die keine Stereotype verstärken, sondern vielmehr einen empathischen Zugang ermöglichen.

Im Folgenden werden theoretisch-konzeptionelle Grundlagen für die Analyse gelegt. Dabei steht zunächst die kritische Lehrwerkforschung als Teilbereich der Fremdsprachendidaktik im Vordergrund; anschließend werden die zu analysierenden Diversitätskategorien vorgestellt. Eine Darstellung der Forschungsmethode ermöglicht die Nachvollziehbarkeit unseres analytischen Vorgehens. Aus der Diskussion der Ergebnisse ergeben sich schließlich Implikationen, wie Lehrwerke inklusiv(er) gestaltet werden können.

4 Wir bedanken uns bei den Verlagen für die Bereitstellung der jeweiligen Lehrbücher.

2. Theoretische Konzeption und Forschungsansatz

2.1 Kritische Lehrwerkforschung und Lehrwerksanalyse

Im Fremdsprachenunterricht nehmen Lehrwerke unterschiedliche Funktionen ein: Sie bieten den Lehrpersonen eine Grundlage zur Planung und Durchführung von Unterricht (vgl. Kurtz 2010). Als Substitut für reale und persönliche Erfahrungen mit zielsprachlichen Kulturen fungieren sie als exemplarische Fenster in die fremdsprachige Welt. Lehrwerke haben damit soziale, kulturelle und pädagogische Funktionen. Da sie sich an der aktuellen fachdidaktischen Forschung orientieren, transferieren sie neue didaktische Ansätze und bildungspolitische Vorgaben in die Klassenzimmer (vgl. Quetz 1999). Im Rahmen dieses Beitrags ist von Interesse, inwiefern sich der Ansatz der Inklusion in den untersuchten Lehrbüchern widerspiegelt.

Lehrwerkforschung und -analyse haben eine lange, wenn auch zuletzt eher periphere Tradition in der fremdsprachendidaktischen Forschung. Jüngere Beiträge stammen z.B. von Kurtz zu digitalen Medien und Lehrwerken (z.B. 2019) und Alter zur Methodik und Leistungsdifferenzierung (2019a). Aktuell werden Lehrwerke auch unter Diversitätsaspekten kritisch analysiert, z.B. von Heinemann (2020) zu soziologischen Perspektiven auf Menschen mit Neurodiversität und körperlichen Beeinträchtigungen, Bittner (2011) in Bezug auf LSBTI-Charaktere und Gender-Darstellungen, Alter (2019b) mit einer soziologischen Perspektive auf Englischlehrwerke und Ringwald (2018) in Bezug auf soziale Vielfalt. Diese Arbeiten zeigen, dass Diversität als Analysekriterium in der Lehrwerkforschung zunehmend präsent ist. Dennoch liegen in Anbetracht der Fülle an Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht auf der einen und einer Vielzahl von Unterrichtsprinzipien auf der anderen Seite vergleichsweise wenige Analysen vor. Ein wichtiges Desiderat besteht in der Rezeptions- und Wirkungsforschung beim Einsatz von Lehrwerken. Gerade auch in Bezug auf Inklusion öffnet sich hier eine große Forschungslücke.

Vor dem Hintergrund inklusiven Fremdsprachenunterrichts bieten folgende Bedingungen der Schulbuchproduktion interessante Anknüpfungspunkte für kritische Lehrwerkforschung:

- Lehrwerke werden kontinuierlich überarbeitet und neu entwickelt; darin liegt die Chance, diese auch kontinuierlich kritisch zu lesen und forschend zu begleiten.

- Schulbuchverlage produzieren verschiedene Lehrwerke für bestimmte Schulformen. Es wäre lohnenswert, diese jeweils für sich, aber auch vergleichend zu analysieren, um zu erheben, welches Bild von den Zielkulturen gezeichnet wird, welche Normen und Werte den Lernenden vermittelt und welche Identifikationsmöglichkeiten den Lernenden geboten werden – und ob es hier Unterschiede zwischen Schulformen gibt bzw. der Anspruch auf Inklusion in allen eingelöst wird.
- Zu weiteren Bedingungsfaktoren des Produktionsprozesses (vgl. Neuner 2003: 400) zählen vor allem die bildungspolitischen und rechtlichen Grundlagen der jeweiligen Bundesländer. Da in allen 16 Schulgesetzen das Recht der Lernenden auf barrierefreien Zugang zu Schule und Unterricht innerhalb der ersten vier Paragraphen verankert ist, müssen auch Lehrwerke diesem Anspruch auf Inklusion gerecht werden und die Vielfalt der Lernenden ansprechen und widerspiegeln.
- Da sich meist die Fachschaften einzelner Schulen für oder gegen das Lehrwerksprogramm eines Verlages aussprechen, ist es daher letztlich entscheidend, dass Lehrpersonen für die unterschiedlichen Diversitätskategorien sensibilisiert sind (vgl. Alter & Köffler i.V.), die für einen weiten Inklusionsbegriff maßgeblich sind. Dieser Beitrag kann möglicherweise als Folie für eine kritische Auseinandersetzung in den Kollegien dienen.
- Bei der kritischen Lehrwerksforschung gilt es allerdings zu beachten, dass Lehrwerke einen komplexen Akkreditierungsprozess durchlaufen müssen, der von einem ersten Entwurf hin zur endgültigen Akkreditierung mitunter mehrere Jahre dauern kann. Daher kann es vorkommen, dass Lehrwerke, die neu auf den Markt kommen, aktuelle fachdidaktische Forschungsergebnisse und Neuerungen bei Unterrichtsprinzipien noch nicht umfassend berücksichtigen. Dies trifft auch auf Veränderungen in den zielsprachlichen Kulturen zu (Bausch, Christ, Königs & Krumm 1999: 122). Auch in Bezug auf Inklusion kann es daher sein, dass sich Forschungsergebnisse, die seit relativ kurzer Zeit vorliegen, nicht in aktuellen Lehrbüchern widerspiegeln. Diese zeitliche Verschiebung muss bei der kritischen Lehrwerksanalyse berücksichtigt werden.

In diesem Beitrag soll daher zum einen untersucht werden, wie Lehrbücher der aktuellen Lehrwerksgeneration Diversität im Sinne eines breiten Inklusionsbegriffs repräsentieren. Aus den vorgefundenen Ergebnissen lassen sich zum anderen Überlegungen ableiten, wie Lehrwerke weiter dazu beitragen können, Diversität als gesellschaftliche Normalität zu etablieren.

2.2 Kulturelle Kategorien von Diversität

Um Diversität untersuchbar zu machen, werden im Folgenden die zu betrachtenden Kategorien definiert. Bei der Analyse von klassischen Diversitätskategorien wie *gender*, *class* und *race* besteht immer das Paradox, dass die Kategorien, die wir benennen und sichtbar machen wollen, durch eben diese Benennung und diskursive Festlegung (re)produziert werden. Insbesondere wenn die Kategorien mit Machtverhältnissen und Dynamiken des Ein- und Ausschlusses verbunden sind, ist es allerdings unerlässlich, sie zu benennen, um Repräsentations-(miss-)verhältnisse aufzeigen zu können. Dabei sind gerade Dichotomien wie 'weiblich' und 'männlich', 'schwarz' und 'weiß' oder 'reich' und 'arm' als kulturelle Konstrukte relevant. Auch wenn wir davon ausgehen, dass es viele Geschlechter, Hautfarben und sozio-ökonomische Hintergründe gibt und diese binären Kategorien letztlich dekonstruieren wollen, ist für unsere Definition der Kategorien maßgeblich, wie visuelle Repräsentationen in Lehrwerken vermutlich von Lernenden der Mittelstufe gelesen, d.h. konstruiert würden. Dass die Jugendlichen vielleicht auch offenere Identitätskonstruktionen an die Bilder und Texte herantragen, ist nicht auszuschließen und wäre eine interessante Forschungsfrage für Anwendungsforschung im inklusiven Fremdsprachenunterricht. Möglicherweise vorhandene Repräsentationen, die mehrdeutige Interpretationen zulassen, werden in unserer Analyse hervorgehoben, denn gerade dort lässt sich auch im Unterricht didaktisch anschließen. Folgende Kategorien haben wir mit den nachstehenden Fragen und Indikatoren untersucht:

- **Gender:** Welche Personen lassen sich aufgrund von Körperbau, Haarpraktiken, Kleidung und textlichen Hinweisen (wie z.B. Pronomina oder Namen) in weiblich oder männlich einordnen? Inwiefern entsprechen die Personen stereotypen (westlichen) Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit (nicht)? Gibt es in Bezug auf Zweigeschlechtlichkeit nicht-binäre Personen oder Abbildungen und Texte, die Zuordnungen offenhalten?
- **Hautfarbe/Ethnizität:** Welche Personen lassen sich aufgrund ihrer Hautfarbe als *of Colour* und welche als 'weiß' lesen?⁵ Maßgeblich sind dabei kulturelle Konstruktionen, aufgrund derer *People of Colour (PoC)* potenziell

5 'People of Colour' (*PoC*) ist ein emanzipatorischer Begriff, der von Personen, die von Rassismus betroffen sind und die sich gegen Rassismus engagieren, selbst gewählt ist. Er kritisiert die strukturell diskriminierende Ebene der Unterscheidung aufgrund von Hautfarben (vgl. www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache). Um 'Weißsein' nicht als unmarkierte Norm stehen zu lassen, werden Bezüge darauf als uneigentliche Begriffe in einfache Anführungszeichen gesetzt. Schwarzsein wird groß geschrieben, um ebenfalls den Konstruktcharakter, aber auch die Emanzipationsbewegungen hinter dieser Zuordnung zu verdeutlichen (vgl. ebd.).

Rassismuserfahrungen machen, und die auf einer oft unmarkierten 'weißen' Norm basieren. Mit dieser Unterscheidung wollen wir gerade keine biologisch oder ethnisch essentialistische Kategorisierung vornehmen, sondern kulturelle Zuschreibungen benennen, die mit sozialen und diskursiven Machtverhältnissen verbunden sind. Es gilt zu überprüfen, ob diese sich möglicherweise auch bzgl. der Repräsentation im Lehrbuch ausdrücken und ob darin eine 'weiße' Norm konstruiert wird.

- **Neurodiversität, körperliche Beeinträchtigungen und Körpernormen:** Welche Charaktere leben ohne bzw. mit Neurodiversität und/oder körperlichen Beeinträchtigungen? Diese Kategorie ist gerade auch im Kontext eines engen Inklusionsbegriffs von Bedeutung: Haben Lernende mit körperlich-motorischem oder geistigem Förderbedarf Identifikationsmöglichkeiten im Lehrbuch? Wird allen Lernenden die Möglichkeit gegeben, diese Formen der Variation mitzudenken? Wie steht es mit – bildlich oder textuell – repräsentierten Darstellungen von emotional-sozialem Unterstützungsbedarf beim Lernen oder bzgl. Sprache, Hören und Sehen? Die Herausforderung hierbei ist, wenig sichtbare Kategorien analysierbar zu machen. Als eine Form der körperlichen Variation zählen wir auch das für Jugendliche immer relevanter werdende Thema von Körpernormen und Schönheitsidealen (vgl. König 2020). Daher achten wir darauf, inwiefern Charaktere den medial und in *Peer*-Beziehungen häufig relevant gesetzten Normen von Schlankheit (nicht) entsprechen bzw. welche Körperbilder in den Lehrwerken vertreten sind.
- **Sozioökonomischer Hintergrund:** Von Bedeutung für einen weiten Inklusionsbegriff sind auch soziale Zugehörigkeit und Zugang zu finanziellen und kulturellen Ressourcen. Als Indikatoren gelten gepflegte Kleidung oder Statussymbole wie technische Geräte und Accessoires. Außerdem werden die Darstellung der Lebenswelt wie (Wohn-)Umgebungen oder Freizeitaktivitäten und textuelle Verweise auf finanzielle Möglichkeiten oder Einschränkungen mituntersucht.
- **Sexuelle Identität:** Als Aspekt von Diversität berücksichtigen wir auch die sexuellen Orientierungen der Personen im Lehrbuch sowie die Thematisierung von sexueller Vielfalt, z.B. als Coming-out oder als gesellschaftliche Gleichstellung. Dieser Komplex schließt Heteronormativität mit ein, d.h. die Annahme, dass 'natürlicherweise' Menschen sich als entweder männlich oder weiblich fühlen und heterosexuell sind. Damit ist auch von Interesse, wie z.B. Beziehungsformen und Familienmodelle im Lehrbuch dargestellt sind – und ob sie normativen Erwartungen an Heterosexualität entsprechen.

Es ist hinzuzufügen, dass diese Kategorien nicht isoliert vorzufinden sind, sondern sich innerhalb einer Person überschneiden können, wenn diese z.B. weiblich

ist und im Rollstuhl sitzt. In Bezug auf Machtverhältnisse bedeutet diese Intersektionalität, dass sich Benachteiligungen – oder Privilegien – durch diese Verschränkung gegenseitig verstärken können bzw. spezifische situationsabhängige Subjektpositionen bedingen.

Um qualitativ zu untersuchen, ob das Lehrbuch den individuellen Bedingungen der Personen Rechnung trägt oder sie nur als nicht näher kontextualisierte Personen zur Illustration dienen, fragen wir danach, ob die dargestellten Personen Stimme (*voice*) und Handlungsfähigkeit (*agency*) haben. Das zeigt sich z.B. darin, ob sie namentlich benannt und mit eigenen Aussagen und Anliegen repräsentiert sind, und ob sie diese Anliegen selbstbestimmt verfolgen können, also Wirkungs- und Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Teilhabe vermittelt werden.

3. Auswahl der Lehrwerke und methodisches Vorgehen

Um die Repräsentation von Diversität in Lehrbüchern forschungsmethodologisch fundiert zu analysieren, wurden sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze der Lehrwerksanalyse kombiniert, wobei sich das Datenmaterial aus den Bildern und Schrifttexten der Lehrbücher ergibt. Eine quantitative Perspektive auf die Lehrbuchseiten erlaubt zunächst eine Erfassung der Häufigkeit bestimmter Diversitätskategorien – und damit einhergehend Aussagen über die Repräsentation und Nicht-Repräsentation dieser Kategorien. Dies erlaubt jedoch kaum Erkenntnisse darüber, wie eine bestimmte Kategorie dargestellt wird. So ist es denkbar, dass z.B. gender-diverse, nicht-heteronormative oder ethnisch vielfältige Charaktere häufig sichtbar sind, aber dann keine eigene Stimme erhalten oder benachteiligend dargestellt werden. Daher ist eine qualitative Ergänzung notwendig, die auf die inhaltliche und diskursive Kontextualisierung der Diversitätskategorien abzielt.

Für die quantitative Analyse wurde in Anlehnung an Bittner (2011) die Gesamtzahl aller visuellen Darstellungen ausgezählt (als Zeichnungen, Piktogramme oder Fotos), von denen wiederum die Anzahl der Bilder ermittelt wurde, in denen Personen zu sehen sind. Darauf aufbauend wurde die Anzahl abgebildeter Personen insgesamt und die Verteilung auf Einzel- oder Gruppenfotos ermittelt. Danach wurden durch eine deduktive Inhaltsanalyse (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016) die Bilddaten mit den oben beschriebenen Diversitätskategorien als den inhaltsanalytischen Regeln systematisch untersucht. Folglich ergibt sich pro *Unit* ein quantitatives Detailverständnis dafür, wie häufig eine angenommene

Norm dieser gesellschaftlichen Kategorien dargestellt wird – und wie oft eine vermeintliche 'Abweichung' von dieser Norm. Die zusammenfassende Auswertung dieser Erhebungen bietet eine Übersicht, inwiefern die visuellen Repräsentationen tatsächlich Diversität auf der Lehrbuchseite erzeugen.

In der qualitativen Analyse wurden die visuellen Darstellungen inhaltlich interpretiert und ggf. in Bezug zu den ihnen zugeordneten Texten gesetzt. Dieses Verfahren der spezifischeren Inhaltsanalyse ist hier nötig, um den bloßen oberflächlichen, quantitativ ermittelten Bildinhalten durch Elemente der Interpretation tiefere Bedeutungen beizumessen (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016). Insbesondere erlaubt dieses Verfahren, zu jeder dargestellten Person Rückschlüsse darauf zu ziehen,

- ob es eine diskursive Einbettung der visuell dargestellten Person in die Inhalte und Texte der Lehrbuchseite gibt oder ob sie als reine Dekoration bzw. generisches Beispiel dient; und
- welcher Art diese Darstellungen und Einbettungen ggf. sind und wie sie konstruiert werden, z.B. in Bezug auf zugewiesene Rollen oder das (Nicht-)Verfügen über eine eigene Stimme.

Um unser analytisch-interpretatives Vorgehen als reliabel zu sichern, wurde die Analyse in einem mehrschrittigen Verfahren durchgeführt. Nach einer Festlegung der Analysekriterien wurde anhand einer exemplarischen *Unit* das gemeinsame Verständnis des Verfahrens abgesichert, welches dann arbeitsteilig auf jeweils eines der Lehrbücher angewandt wurde. Die Ergebnisse wurden in eine Kategorienmatrix übertragen. Ein multiperspektivischer Vergleich der Ergebnisse mit Einblick in die jeweiligen Lehrbücher stellte Interkoderreliabilität her, um die Trennschärfe und Differenziertheit der Analyse zu sichern. Im letzten Schritt wurden aus der Datensammlung Häufigkeiten, tiefere Bedeutungsstrukturen und besondere Einzelfälle für die Darstellung der Analyseergebnisse abgeleitet.

Eine Herausforderung der Analyse bestand darin, dass nicht jede Diversitätskategorie sofort klar zuzuordnen ist, sondern im Lehrbuch erst als solche gekennzeichnet werden muss, damit sie als divers gezählt werden kann. So könnte z.B. theoretisch jede dargestellte Frau lesbisch sein – für das Vorgehen innerhalb dieser Studie wird dies jedoch nur gezählt, wenn es im Lehrbuch eine visuelle oder textliche Explizierung dafür gibt. Vor allem die Kategorien der sexuellen Identität, Neurodiversität, körperlichen Beeinträchtigung und des sozioökonomischen Hintergrunds sind so nicht vollständig quantifizierbar, sondern konnten nur bei Erkennbarkeit berücksichtigt werden.

Die untersuchten Lehrbücher *Orange Line* (OL), *Lighthouse* (LH) und *Notting Hill Gate* (NHG) werden für den Englischunterricht der 9. Klassen an Gesamtschulen verwendet. Wir fokussieren diese Schulform, da sie durch inklusive Settings und diverse Lerngruppen charakterisiert ist und sich daher besonders die Frage stellt, ob sich dieser inklusive Charakter im Lehrbuch widerspiegelt. Die 9. Klasse wurde ausgewählt, da hier tiefere Reflexionen über Diversität möglich sind und die Lehrbücher bereits komplexe Einblicke in zielsprachliche Kulturen geben, was eine höhere Dichte an Diversitäts-Repräsentationen erwarten lässt. Außerdem gibt es bereits diversitätsorientierte Analysen zu Anfängerlehrwerken (vgl. z.B. Bittner 2011, Alter 2019b), während Analysen von Lehrbüchern für höhere Jahrgänge weitgehend fehlen. Die hier vorgelegte Studie fokussiert das Lehrbuch als 'inhaltliches Zentrum' des Unterrichts. Entsprechend wurden alle *Units* sowie Lesetexte und Testvorbereitungen analysiert, während Segmente zur Grammatik- und Wortschatzarbeit nicht in die Analyse einfließen.

Die ausgewählten Lehrbücher werden von den Verlagen explizit mit ihrem inklusiven Charakter beworben. So steht die *Notting Hill Gate*-Reihe unter dem Motto "Embracing diversity", *Orange Line* eignet sich laut Verlag "hervorragend für den Unterricht in heterogenen Klassen" und *Lighthouse* folgt der Werbung nach dem Prinzip "*United by Lighthouse*: unterschiedliche Fähigkeiten, gemeinsam lernen". Bei diesem beworbenen Potential scheint es sich jedoch hauptsächlich um Leistungsdifferenzierung zu handeln. Eine verlässliche Schlussfolgerung im Hinblick auf einen weiteren Inklusionsbegriff kann sich jedoch erst an eine detaillierte Analyse anschließen.

4. Analyseergebnisse und Diskussion

Insgesamt wurden für diese Analyse 736 Bilder (davon 350 Fotos und 108 Cartoons, die Menschen zeigen) und ihre textliche Umgebung ausgewertet. Aufgrund der Themengleichheit (*Australia/New Zealand*) sowie der von uns festgestellten Gestaltungsähnlichkeit präsentieren wir im Folgenden die Analyseergebnisse häufig summativ. Wir differenzieren zwischen den drei Lehrbüchern, wenn sich die Ergebnisse deutlich unterscheiden.

4.1 Hautfarbe

Die quantitative Repräsentation verschiedener Hautfarben bei den Abbildungen von Menschen variiert zwischen den Lehrbüchern und hängt von deren (thematischer) Ausrichtung ab. Während bei *Notting Hill Gate* ein gutes Viertel der Personen als *of Colour* gelesen werden kann, sind es bei *Lighthouse* ein Drittel. Aufgrund des Fokus auf Australien bzw. Neuseeland in allen drei Lehrbüchern sind darunter viele Aborigene und Maori; außerdem einige Menschen, die als asiatischer Herkunft gelesen werden können. In anderen Lehrbuchkapiteln gibt es zwei oder drei Frauen mit Kopftuch und einige Schwarze Personen. Die Analyse der inhaltlichen Einbettung zeigt, dass diese häufig bei spezifischen Themen wie Berufsorientierung, sozialem Engagement oder auch sozialen Problemen abgebildet werden. Hingegen sind gerade bei den generischen Illustrationen von sprachlichen Übungen ohne spezifischen inhaltlichen Bezug vor allem 'weiße' Personen abgebildet. Diese inhaltlichen Unterschiede wie die unterschiedlichen Zahlenverhältnisse zeigen, dass hier 'Weißsein' die Norm ist, mit einer jedoch nicht unwesentlichen Diversifizierung. *Orange Line* bildet die Ausnahme zu dieser Norm, denn darin sind deutlich mehr als die Hälfte der abgebildeten Personen *of Colour* (56%). Dies liegt an dem Fokus des Gesamtbandes, in dem jede *Unit* ein anderes englischsprachiges Land oder eine Region thematisiert: Zu Australien kommen hier die Karibik, Südafrika und Hongkong – was zeigt, dass ein Fokus auf eine diversifizierte Darstellung verschiedener englischsprachiger Kulturen und *Global Englishes* auch die ethnische – und transkulturelle – Diversität der abgebildeten Menschen erhöht. Insbesondere auch ein Verständnis von Englisch als *lingua franca* eignet sich für einen inklusiven Unterricht (vgl. dazu näher Schildhauer & Zehne, 2021). Zwischen der Darstellung der Regionen muss jedoch differenziert werden: Während in den Bildern zu Australien nur drei abgebildete *PoC* sind, gibt es in den Kapiteln zur Karibik und Hongkong nur ähnlich wenige 'Weiße', diese allerdings in generischen Abbildungen oder historischen Kontexten. In der Darstellung von Südafrika sind die Anteile von *PoC*, vor allem Schwarzen, und 'Weißen' paritätisch.

Insbesondere im Kapitel zu Südafrika werden zudem Hautfarbe und damit verknüpfte rassistische Unterscheidungen inhaltlich thematisiert. Eine qualitative Betrachtung zeigt, dass das Apartheid-Regime und seine Abschaffung ebenso berücksichtigt werden wie dessen lang anhaltende Nachwirkungen in Form von sozialen Ungleichheiten und weiterhin bestehenden strukturellen Diskriminierungen, z.B. anhand der pauschalen Unterstellungen, denen sich ein Jugendlicher aus den *townships* gegenüber sieht (OL: 50f.). Als Maßnahme gegen

strukturellen Rassismus wird das Quoten-System für Schwarze Spieler im Cricket- und Rugbyteam erwähnt. Dazu heißt es: "However, there's a lot of discussion about this because white players might be disadvantaged now or black players might only be chosen because of the colour of their skin" (OL: 66). Dieser Hinweis darauf, dass *affirmative action* als Bedrohung des 'weißen' Privilegs empfunden wird, ist nicht näher kontextualisiert.

Die in Teilen abgedruckte Kurzgeschichte "The Playground" der ('weißen') Apartheidsgegnerin Beverly Naidoo (OL: 58-60) bietet Einblick in die Perspektive eines Schwarzen Mädchens bei der Desegregation der südafrikanischen Schulen. Aus einer Situation mit feindseligen 'weißen' Schulkamerad*innen rettet sie ein älterer 'weißer' Junge, bei dessen Familie ihre Mutter in ihrer Kindheit angestellt war. Über den Fokus auf die Protagonistin zeigt sich eine (Innen-)Perspektive auf die Auswirkungen von Rassismus. Die Rettung durch den männlichen 'weißen' Protagonisten lässt sich je nach Lektüre als ein Bedienen des *white saviour complex* und geschlechterstereotyper Rollenbilder lesen oder aber als Notwendigkeit für Verbündete und Solidarität gegen Rassismus. Für die zweite Lesart spricht, dass am Ende der Geschichte die Handlungsfähigkeit der Protagonistin wiederhergestellt und die Freundschaft mit einem anderen 'weißen' Mädchen angedeutet wird.

Weniger Stimme und Handlungsfähigkeit bzw. gleichberechtigte Repräsentation bekommt eine Frau *of Colour* in *Notting Hill Gate* in einer Darstellung, in der es ebenfalls um gesellschaftlichen Einsatz gegen Rassismus geht: Ausgerechnet bei der Abbildung des Moments, als der australische Premierminister 2008 die Aborigine-Bevölkerung um Entschuldigung für die Diskriminierungen in der Vergangenheit bat, die sie durch den australischen Staat erfahren haben, wird zwar der Name des 'weißen' Mannes, nicht aber der Aborigine-Frau auf dem Bild genannt. Wie eine schnelle Online-Recherche ergibt, handelt es sich bei dieser um Lowitja O'Donoghue, die für ihren Einsatz für die Rechte der Aborigine hochdekoriert ist. Dieses Beispiel zeigt, wie leicht auch im Rahmen einer durch die *Unit* hinweg durchaus ausgewogenen Darstellung verschiedener australischer Perspektiven eine 'weiße' Norm dominiert, die sich in Details wie dem (Nicht-)Nennen der Namen oder ihrer Anliegen und Verdienste abbildet. Außerdem zeigt dieses Beispiel die Verschränkung von Machtverhältnissen entlang der Differenzlinien Ethnizität und Geschlecht.

4.2 Gender

In Bezug auf Geschlecht lässt sich zunächst festhalten, dass fast alle Figuren in einem System von Zweigeschlechtlichkeit als eindeutig männlich oder weiblich einzuordnen sind. Die wenigen Instanzen, bei denen die Bilder eine Zuordnung offen lassen, werden im Verbaltext durch Namen oder Personalpronomina verdeutlicht (z.B. Ruby in LH: 55). In *Orange Line* (38-41) gibt es in einer historischen Geschichte zu einem Piratenüberfall in der Karibik ein Beispiel von *cross-dressing*, in der sich eine junge 'weiße' Frau als Mann verkleidet, um den Piraten nicht schutzlos ausgeliefert zu sein. Zwar ist bei vielen Bildern mit Personen eine Einordnung nicht möglich, der Grund ist dann aber, dass nur Hände oder Beine, große Menschenmengen von Weitem oder Personen in verhüllenden Sportausrüstungen zu sehen sind, so dass weder die Personen als Individuen noch ihr Geschlecht relevant sind.

Ein erster qualitativer Überblick über die Darstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit zeigt, dass sowohl stereotype Darstellungen von Geschlecht als auch das Aufbrechen von diesen Zuschreibungen zu finden sind. Sehr traditionelle Geschlechterdarstellungen in Verbindung mit einer stereotypen Repräsentation von Armut und Ethnizität finden sich in der Zeichnung zu einer Szene aus Kingston, Jamaica (OL: 36), auf der alle Frauen und Mädchen Röcke oder Kleider tragen und mit Kinderbetreuung oder *care work* beschäftigt sind; die Männer dagegen scheinen unbeschäftigt, schlafen, betteln, dealen oder hören Musik. Auch in den anderen Lehrbüchern sind Frauen häufig in (ver-)pflegenden oder kümmernden Tätigkeiten zu sehen (Hilfe bei Verletzung (LH: 40), Einkaufen (LH: 53), Betreuerin im Ferienlager (LH: 56)) oder in Positionen, in denen sie schwach sind oder Hilfe brauchen (LH: 18-21). Sie üben Berufe wie Lehrerin (LH: 69), Krankenschwester, Verkäuferin oder Kellnerin (OL: 17f.) aus. Männer retten oder sind Helden (LH: 18-21), sie arbeiten als Elektriker, Chefkoch, Tischler (OL: 17f.) oder einfach Chef (LH: 71). Dabei fällt auf, dass die geschlechtliche Offenheit der meisten englischsprachigen Berufsbezeichnungen bei sprachlichen Übungen ohne Bebilderung durch Vorgaben von Beispielsätzen oder ihren Anfängen unnötig geschlossen wird: Die Antwort auf die Frage nach dem "hardest worker" wird mit "he..." eingeleitet; "the receptionist" mit der größten Geduld wird – ohne ersichtlichen Grund in Bezug auf sprachliches Scaffolding – mit weiblichem Pronomen anmoderiert (vgl. OL: 18).

Gerade im Bereich der Berufsorientierung gibt es allerdings auch mehrere Repräsentationen, in denen mit stereotypen Zuschreibungen gebrochen wird oder die als weniger geschlechtstypisch gelten können (wie z.B. Reiseverkehrs-Kaufmann, Friseur, Verkäuferin in OL: 17f.). Zur Elektrikerin (OL: 17), Mechanikerin

(NHG: 58) und der Chefin (OL: 25) kommen junge Männer, die ehrenamtlich mit Kindern mit Behinderungen arbeiten (LH: 47) oder sich als Au Pair bewerben (NHG: 60-61). Auch im Bereich der Hobbies lässt sich ein Aufbrechen von klischeebesetzten Freizeitbeschäftigungen finden: Die Geschichte von "Ella, the mud racer" (LH: 16) und Jungen beim Ballett (NHG: 116) ermöglichen allen Lernenden den Bezug auf eine breite Auswahl möglicher Hobbies.

Wird jedoch die quantitative Verteilung von Geschlechtern in den bildlichen Darstellungen bzw. die Frage nach der auch Machtverhältnisse ausdrückenden Geschlechtergerechtigkeit gestellt, so zeigen sich ernüchternde und frappierend disparate Zahlen. In allen drei Lehrbüchern dominieren Männer: Das Verhältnis männlich zu weiblich in sämtlichen Abbildungen liegt bei 218 zu 170 in *Lighthouse*, 168 zu 116 in *Notting Hill Gate* und 122 zu nur 81 in *Orange Line*, d.h. der männliche Anteil liegt zwischen 56 und 60%. Dabei fällt auf, dass es über alle Lehrbücher hinweg stets mehr Einzelporträts von Männern und Gruppenbilder von reinen Männergruppen gibt.

Einen bemerkenswerten Fall stellen die Geschlechterverhältnisse in *Orange Line* dar: In der *Unit* zu Australien finden sich sogar doppelt so viele Männer wie Frauen, in denen zur Karibik und Südafrika liegt der Anteil der Männer um ein Drittel höher. Im Kapitel zu Hongkong verkehrt sich dieses Geschlechterverhältnis in sein Gegenteil, was damit zusammenhängen könnte, dass es um soziale Themen wie Umweltverschmutzung und Nachhaltigkeit, Konsum(reflexion), Umgang mit *Cyberbullying* und dem Einsatz für Pressefreiheit geht. Damit aber reproduziert dieses Kapitel trotz seiner zunächst erscheinenden Sonderstellung letztlich wiederum stereotype Geschlechterrollen.

Eine nähere qualitative Analyse der Personen, die abgebildet werden, verstärkt den Eindruck von der Verankerung ungleicher Machtverhältnisse noch: Während es sich in *Orange Line* bei den einzelnen Männereinzeln- und -gruppenbildern häufig um berühmte Musiker, Sportler, Politiker oder Schauspieler handelt (z.B. Bob Marley, Usain Bolt, Nelson Mandela, Jackie Chan), ist keine einzige reale berühmte Frau (!) repräsentiert. Die drei narrativen Textausschnitte mit fiktionalen Charakteren hingegen haben sämtlich weibliche Protagonistinnen – hier ist also auch ein Zusammenhang zwischen Gender und (Text-)Genre festzustellen. Die Diagnose, dass berühmte Frauen unsichtbar bleiben, lässt sich auch für *Lighthouse* stellen (besonders deutlich auf der Seite mit fünf rein männlichen Bands und Musikern, ebd: 154f.). Einzig in *Notting Hill Gates* werden neben zehn berühmten Männern mit Indira Gandhi und Eleanor Roosevelt (NH: 102) sowie Maria Montessori und Jeannette Rankin (NH: 94) vier Frauen mit ihren Gedanken zu Frieden und Krieg zitiert und drei von ihnen auf Bildern gezeigt.

4.3 Sozio-ökonomischer Hintergrund

In den untersuchten Lehrbüchern wird im Kontext der westlichen Welt mehrheitlich die gehobene Mittelschicht repräsentiert. Vor allem in *Notting Hill Gate* wird Konsumverhalten und ein affluenter Lebensstil positiv dargestellt. Dieser beinhaltet, dass sich die Jugendlichen oft zum Eisessen treffen, kostenintensive Hobbies haben und gemeinsam einkaufen gehen (NHG: 66-67). Auch Swimmingpools suggerieren auf Bildern den Wohlstand der westlichen Welt (NHG: 64). Technologie, Mobiltelefone, Taschengeld und Geldgeschenke sind wiederholt zentrale Themen (z.B. LH: 76-77, 92; NHG: 66-67, 78-79). Beim Thema Taschengeld werden Lernenden die sprachlichen Mittel dafür bereitgestellt, zu formulieren, was sie von ihrem Taschengeld alles kaufen würden (z.B. "I spend my money on ..." und "I would like to buy ..."). Phrasen wie "I cannot afford ..." sind bezeichnenderweise nicht Teil der Texte und Übungen. *Orange Line* fordert die Lernenden dazu auf, eine Umfrage in der Klasse durchzuführen, in der ihr Konsumverhalten erhoben wird. Auch hier finden sich Phrasen wie "buy five pairs of sneakers" (OL: 70-72). Selbst wenn auch Sätze wie "I do not want to spend money on..." gebildet werden können, impliziert dies eher Konsumpräferenzen als einen Mangel an finanziellen Mitteln. Den Lernenden werden somit Optionen und sprachliche Mittel geboten, über finanzielle Möglichkeiten zu sprechen, nicht aber über finanzielle Herausforderungen oder Spenden. Selbst eine kritische Diskussion zum Thema "Money is more important than love" (OL: 37) wirkt hier eher konstruiert, vor allem weil die bereitgestellten sprachlichen Mittel sehr eng an Armut in Jamaika gekoppelt sind.

Diese enge Verknüpfung von Armut und kultureller Identität spiegelt sich auch in *Notting Hill Gate* und vor allem in *Orange Line* wider. In *Notting Hill Gate* wird Armut nur in Bezug auf eine Problemschule angesprochen, an der ein besonderes Programm zu "mindfulness" etabliert wird (NHG: 105). Bemerkenswert ist hier, dass das Foto zur Illustration des Textes ausschließlich *PoC* zeigt. *Orange Line* thematisiert Armut ausführlich, jedoch nur in Bezug auf die kulturell 'Anderen': Anders als am Beispiel Australiens wird im Kapitel zu Südafrika etwa die Schere zwischen Arm und Reich durch die Gegenüberstellung zweier Fotos angesprochen, die extremen Reichtum bzw. extreme Armut zeigen (OL: 52-53), in Hongkong werden die hohen Mieten thematisiert, die dazu führen, dass Menschen zu horrenden Preisen in Metallkäfigen leben (OL: 121), in der *Unit* zur Karibik berichtet eine Bloggerin, dass sie nach Kanada auswandern möchte, um der Armut und Gewalt in Jamaika zu entfliehen (OL: 34). Die Lernenden werden nach diesem Beispiel aufgefordert, eine Zeichnung zu beschreiben, in der hauptsächlich Armut und soziale Probleme dargestellt sind (OL: 37). Mit diesen

Darstellungen wird die westliche Welt insgesamt als eine wohlhabende, sorgenfreie und die nicht-westliche Welt als eine arme, problembehaftete 'andere' Welt konstruiert.

In Bezug auf professionelle Tätigkeiten werden in *Orange Line* fast ausschließlich mittelständische Berufe in den Bereichen des Handwerks und der Dienstleistungen (OL: 17) dargestellt, für die sich Lernende an Gesamtschulen mit ihren Schulabschlüssen qualifizieren können. Die der potenziellen Lebenswelt der Lernenden entsprechenden Identifikationsmöglichkeiten spiegeln allerdings nicht unbedingt den präsentierten affluenten Lebensstil.

4.4 Sexuelle Identität

Verschiedene Lehrbuchthemen (wie Liebesbeziehungen, Familienkonstellationen, Aktivismus u.a.) ermöglichen grundsätzlich die Be- und Verhandlung diverser sexueller Identitäten. Die Lehrbuchanalyse zeigt jedoch, dass – wenn zwischenmenschliche (Paar-)Beziehungen und Familienkonstellationen Erwähnung finden – diese als *default* traditionell heterosexuell konstruiert sind (z.B. OL: 109). Zwar gibt es alternative Darstellungen zur heterosexuellen Kernfamilie, z.B. in Form von alleinerziehenden Eltern (vgl. OL: 109) oder der Trennung einer heterosexuellen Beziehung (OL: 15), jedoch sind Liebes- und Familienkonstellationen in keinem Fall offener repräsentiert (z.B. als gleichgeschlechtliche Beziehungen).

Deutlich erkennbare Darstellungen schwuler, lesbischer oder bisexueller Personen, Erfahrungen oder Phänomene lassen sich nur im Einzelfall ausmachen, jedoch nicht in jedem Lehrbuch. In *Lighthouse* wird an keiner Stelle eine klar erkennbare Sichtbarkeit erreicht; diese Identitätserfahrungen sind folglich nicht repräsentiert. In *Orange Line* gibt es nur einen Fall der direkten Erwähnung homosexueller Identität. Über Blog-Kommentare zum Thema Zusammenhalt von Familien in Jamaika wird berichtet: "Life in a family can be difficult. My brother came out as gay. What a shock to our family!" (OL: 34). Zwar findet sich hier eine klar identifizierbare Thematisierung schwuler Identität, jedoch ist diese im Kontext traditioneller Familienvorstellungen als Problem-Identität konstruiert. Das Lehrbuch skizziert an keiner anderen Stelle (positivere) Gegenentwürfe, so dass die Assoziation von Schwul-Sein mit Problemen das einzige Deutungsangebot bleibt, das *Orange Line* anbietet.

In *Notting Hill Gate* findet sich zwar keine als offen schwul, lesbisch oder bisexuell dargestellte Person, jedoch wird dieser Themenkomplex an zwei Stellen differenziert und klar erkennbar erwähnt. Auf einer Seite wird die Arbeit eines

Vloggers dargestellt, der über "topics like teenage problems or coming out as gay or lesbian" (NHG: 70) spricht. Im Interview berichtet er, dass seine Vlogging-Arbeit vielen jungen Menschen beim Coming-out geholfen hat. Im zweiten Beispiel ist ein Bild mit Menschen auf einer *pride parade* zu sehen, wobei Regenbogenflaggen LSBTQ-Aktivismus, der sich auf die Rechte von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans- und queeren Personen bezieht, sichtbar machen und eine jugendliche Person erklärt: "Even though I'm not gay, I think it's important to support the LSBTQ community and join in the fight for equal rights" (NHG: 126). Somit gilt diese Person als *ally*, was die Belange der *community* für einen größeren Personenkreis öffnet und nicht auf LSBTQ-Personen reduziert.

4.5 Neurodiversität, körperliche Beeinträchtigungen und Körpernormen

Für Lehrwerke, die an inklusiven Gesamtschulen eingesetzt werden sollen, ist auch die Frage nach der Repräsentation und Thematisierung von Neurodiversität und körperlichen Beeinträchtigungen besonders relevant. Im Lehrbuch *Orange Line* ist das vollständige Fehlen dieser Kategorie – oder auch nur von Menschen, die normativen Körpervorstellungen nicht entsprechen – frappierend. Selbst Menschen, die Brillen tragen, sind nur vierfach sichtbar. Dem gegenüber steht als Standard-Repräsentation eine große Bandbreite schlanker, durchtrainierter Körper, z.B. von Personen, die surfen, reiten, tauchen, tanzen, Langstrecken laufen und Rugby und Cricket spielen (OL: 10, 30, 47, 49, 67, 112, 120). Dies entspricht dem Standard einer normierenden Darstellung von Körpern, die sich mehrheitlich auch durch die anderen untersuchten Lehrbücher zieht.

Auch in *Lighthouse* wird dieser Diversitätsaspekt kaum gezeigt oder vertieft. Er fehlt (abgesehen von neun Personen mit Brille) in fast allen *Units* und wird in kondensierter Form auf nur einer Seite mit dem Titel "Living with a disability" thematisiert (LH: 50). Hier finden sich mit Britain und Jack zwei Repräsentationen von *disability*-Erfahrungen. Zunächst fällt die diskursive Einbettung der beiden Geschichten auf – beide Personen "have to cope with their disability" (LH: 50), was den Fokus auf den Menschen mit Behinderung als Problem lenkt – und nicht auf die Umstände der Umwelt, die sie strukturell an gesellschaftlicher Teilhabe behindern. Britain ist an Muskeldystrophie erkrankt und sitzt im Rollstuhl, wodurch der vage Oberbegriff *disability* eine klare Spezifizierung bekommt. Zwei Aspekte sind dann aber auffällig: Zum einen wird Britain nicht durch ein Bild repräsentiert, was die äußere Sichtbarkeit der körperlichen Variation ein-

schränkt. Zum anderen enthält die Ich-Erzählung von Britain nur Negativ-Erfahrungen von verbaler Diskriminierung und nicht mehr zu bewältigenden Lebensumständen. Zwar heißt es im letzten Satz, "some able-bodied people could learn from my experience" (LH: 50) – was auch positive Lebenserfahrungen und *empowerment* andeutet –, allerdings wird dieser Aspekt dann zugunsten der Problemdarstellungen mit keinem weiteren Wort vertieft. Im zweiten Beispiel wird Jack vorgestellt, dem wegen einer "rare condition" mit 16 Jahren ein Bein amputiert werden musste. Was dann folgte, ist eine auf seiner körperlichen Fitness und seines guten Aussehens basierende Karriere als "fashion model" (LH: 50). Die vorher eingeführte Problemhaftigkeit von Britain wird hier ins Gegenteil verkehrt – gerade (oder nur) weil Jack optisch trotz der Beinamputation einem perfekten Körperideal entspricht, wird er zu einem "role model" (LH: 50) für den erfolgreichen Umgang mit einer Behinderung stilisiert. Somit mag es nicht überraschen, dass Jack sehr wohl auf einem Bild zu sehen ist, während dies bei Britain fehlt. Durch das Zusammenspiel von Jacks und Britains Darstellungen ergibt sich eine Binarität von Erfahrungen mit körperlichen Variationen, die wenig Zwischenräume außerhalb von 'Behinderung-als-individuelles-Problem' und 'Perfektion-trotz-Behinderung' erlaubt.

In *Notting Hill Gate* finden sich mit insgesamt vier Fällen die meisten bildlich und textlich sichtbaren Darstellungen von Neurodiversität und körperlichen Beeinträchtigungen. So sollen Lernende anhand von vier technologie-affinen Bildern Vermutungen äußern, wie die Schule der Zukunft aussieht (NHG: 84). Auf einem Bild ist ein Kind im Rollstuhl zu sehen, das ein Tablet in der Hand hält. Da die vier gezeigten Bilder als reiner Sprechimpuls fungieren und nicht durch Texte vorentlastet oder vereindeutigt werden, können die Lernenden dieses Bild zu ihrer eigenen Lebenswelt in der Schule und im Alltag in Bezug setzen. Eine Einordnung, Bewertung oder Problematisierung der dargestellten körperlichen Variation findet durch diese Darstellungsstrategie somit gar nicht erst statt.

Auch im *Unit*-Thema "War and Peace" werden in *Notting Hill Gate* körperliche Variationen in Bezug auf die Auswirkungen von Landminen fokussiert. Den Lernenden wird Amalia aus Afghanistan vorgestellt, die mit sieben Jahren ihr rechtes Bein durch eine Landminenexplosion verlor (NHG: 96). Durch ein Bild, in dem ihre Versehrtheit sichtbar wird, und durch einen Lesetext aus der Ich-Perspektive wird Amalias Geschichte des Landminen-Unfalls erfahrbar. Zum gleichen Thema findet sich eine zusätzliche *right-or-wrong*-Übung (NHG: 101). Hier wird als illustrierendes Begleitbild eine Darstellung von zwei Kindern *of Colour* gewählt, die Gehhilfen nutzen, während keine weitere Zuschreibung von *voice* und *agency* erfolgt.

Dem gegenüber steht eine detaillierte Darstellung des australischen Modells Madeline Stuart – "the world's most famous model with Down's syndrome" (NHG: 125). Positiv hervorzuheben ist, dass es eine ganze Lehrbuchseite mit einem umfassenden Text und drei Fotografien von Madeline Stuart gibt. Somit ist sie kein illustrierendes Beiwerk, sondern wird differenziert vorgestellt. Auch wenn sie, wie aus dem Text hervorgeht, ihr Gewicht für die Model-Karriere reduzieren musste, was der kritisierbaren Schlankkeitsnorm dieses Berufsfelds entspricht, so ist der Tenor hier – anders als im Beispiel zu Jack aus *Orange Line* – keine Perfektion-trotz-Behinderung-Erzählung. Vielmehr wird ihr Werdegang neutral beschrieben und ihr Engagement für einen gesellschaftlichen Wandel hervorgehoben. Somit ist sie ebenfalls ein *role model* – aber eben nicht nur für Menschen mit körperlichen Variationen, sondern "for people of all ages, all around the world" (NHG: 125).

5. Schlussfolgerungen

Wie divers und inklusiv sind also die untersuchten Lehrbücher für 9. Gesamtschulklassen? Welche inhaltlichen Befunde lassen sich in der Thematisierung und Repräsentation von Diversität ausmachen? Welche Implikationen und Strategien lassen sich daraus für eine inklusive(re) Lehrbuchgestaltung ableiten?

5.1 Tendenzen der Diversifizierung

In den untersuchten Lehrbüchern werden vielfältige Hautfarben, Kulturen und ethnische Hintergründe zunehmend repräsentiert, vor allem wenn der Fokus auf englischsprachigen Kulturen im globalen Süden liegt (wie in *Orange Line*). In diesen Zusammenhängen werden auch sozioökonomische Unterschiede gezeigt. Während in den abgebildeten 'anderen' Kulturen die Geschlechterverhältnisse besonders unausgewogen repräsentiert und als traditionell abgebildet werden, gibt es in Bezug auf die für die Lernenden lebensweltnahen Themen wie Berufsorientierung und Freizeitaktivitäten vielfältige Beispiele, die sowohl geschlechtsspezifischen Erwartungen entsprechen, diese aufbrechen oder als neutral gelesen werden können. Weitere thematische und identitätsbezogene Aspekte wie LSBTQ, Neurodiversität und körperliche Beeinträchtigungen werden vor allem in *Notting Hill Gate* in Einzelfällen klar und erkennbar dargestellt. Hier lassen sich bewusst positive und differenzierende Darstellungen ausmachen (v.a. auf ex-

plizit dafür vorgesehenen Themenseiten). Diese Einblicke zeigen, dass möglicherweise Impulse vorangegangener kritischer Lehrwerksforschung bereits aufgegriffen wurden bzw. bei der Konzeption der Lehrwerke die Ansprüche einer inklusiven Gesellschaft zunehmend Berücksichtigung finden.

5.2 Normierungen und Ungleichheiten

Neben der vorgefundenen Diversifizierung finden sich auch Normierungen und diskursive oder soziale Ungleichheiten hinsichtlich der untersuchten kulturellen Differenzkategorien: Die Personen in der Welt des Lehrbuchs sind tendenziell als körperlich perfekt, wohlhabend, 'weiß', heterosexuell und eindeutig männlich oder weiblich, mehrheitlich männlich konstruiert – wie zusammenfassend anhand der Ergebnisse aus den betrachteten Lehrbüchern gezeigt und durch Befunde bisheriger Lehrwerksforschung ergänzt werden soll.

Die Menschen in den untersuchten Lehrbüchern sind fast ausnahmslos als 'körperlich perfekt' dargestellt. Sie sind unverehrt, schlank, sportlich-trainiert; Menschen mit Neurodiversität und körperlichen Beeinträchtigungen außerhalb dieser Norm werden entweder ausgeschlossen oder nur in Ausnahmefällen repräsentiert. Heinemann (2020: 196) konstatiert, dass insbesondere die Repräsentation von Menschen in Rollstühlen und mit körperlichen Variationen in neuen Lehrwerksgenerationen gestiegen ist, sonst aber fast keine anderen (nur 4% der vorgefundenen Beispiele) Behinderungen zu finden sind. Zudem seien jene Beispiele häufig als defizitär und auf Hilfe angewiesen dargestellt (vgl. ebd: 198), sie haben also wenig *agency*. Vor dem Hintergrund von Inklusion als gesamtgesellschaftlichem Auftrag und für weiterführende Lehrwerksforschung unterstreichen Heinemanns Ergebnisse das zuvor bereits formulierte Desiderat, Lehrbücher für verschiedene Schulformen zu vergleichen: Während Darstellungen von Menschen mit körperlichen Variationen in den meisten Lehrbüchern steigen, nehmen sie in den bei Heinemann untersuchten Lehrbüchern für gymnasialen Englischunterricht noch ab (vgl. ebd: 196f.).

Der Großteil der dargestellten Personen ist wohlhabend. Finanzielle Probleme oder sozioökonomisch weniger privilegierte Personengruppen sind regelrecht unsichtbar (außer bei der Thematisierung spezifischer zielsprachlicher Kulturen), so dass der Besitz von technischen Geräten ebenso normalisiert wird wie der unhinterfragt mögliche Konsum z.B. von Kleidung oder die Ausübung kostspieliger Freizeitaktivitäten. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Analyse des sozioökonomischen Hintergrunds in der kritischen Lehrwerksforschung insbesondere für das in dieser Hinsicht notorisch selektive deutsche Bildungssystem noch

ein dringendes Desiderat darstellt (international aber schon berücksichtigt wird, vgl. Gray 2010 zu *consumerism* in Fremdsprachenlehrwerken in Großbritannien).

Der Großteil der dargestellten Personen ist 'weiß'. Auch wenn *PoC* aus quantitativer Sicht eine deutliche Sichtbarkeit erhalten, die klar über den Einzelfall hinausgeht, so sind vor allem Hintergrundillustrationen oftmals von 'weißen' Personen gefüllt, was einer unterschwelligem Normsetzung gleichkommt. Thematisierungen von ethnischen und indigenen Diversitäten sind mitnichten selten, oft aber auch mit bestimmten Assoziationen versehen (z.B. Armut, Unsichtbarkeit und Nicht-Erwähnung von Individuen im Angesicht 'weißer' Dominanz, Bewahren starrer indigener Kulturtraditionen). Intrakulturelle Diversität wird zudem (mit der Ausnahme Südafrikas) wenig gezeigt, insbesondere nicht in den Abbildungen, die die Lebenswelt der Lernenden repräsentieren sollen (wie solchen zu Klassenumfragen, sozialem Engagement etc.); auch hier besteht also Anlass für eine vertiefende Analyse zur Repräsentation von *PoC*.

Der Großteil der dargestellten Beziehungen und Familien ist heterosexuell organisiert. Lehrbücher, in denen lesbische, schwule, bisexuelle oder queere Begehrensformen gar nicht vorkommen, brechen diese Norm nicht auf und bieten keine alternativen Deutungsangebote an (vgl. Merse 2017).

Der Großteil der dargestellten Personen ist eindeutig als entweder männlich oder weiblich zu lesen. Es gibt weder *trans*inter*non-binäre* Personen noch solche – sofern sie als individuelle Personen erkennbar abgebildet sind –, die sich einer eindeutigen Zuordnung entziehen und offene Interpretationen ermöglichen. Seit Bittners Studie (2011), in der keine *trans*inter*non-binären* Personen vorgefunden wurden, hat hier keine Entwicklung stattgefunden.

In weit mehr als der Hälfte der Fälle sind die dargestellten Personen männlich. Dies gilt vor allem für berühmte Personen, Einzelporträts oder geschlechtshomogene Gruppen. Dass es in den Lehrbüchern bis zu einem Drittel weniger weibliche als männliche Personen gibt, entspricht keiner Demographie und den wenigsten Schulklassen. Zudem fällt dieses Ergebnis hinter lange bestehende feministische Forderungen zur Lehrwerksgestaltung ebenso wie hinter Bittners (2011: 35) Ergebnisse zurück. Hier besteht ein (wieder steigendes?) Ungleichgewicht, das sich weder mit dem schulgesetzlich verankerten Anspruch auf Gleichberechtigung der Geschlechter noch mit dem auf Inklusion vereinbaren lässt.

Die aufgezeigten Befunde zur ungleichen und normierenden Repräsentation von Diversität zeigen, dass eine entsprechende Analyse immer noch und immer wieder notwendig ist. Methodisch lässt sich festhalten, dass quantitative Verfahren jeweils durch eine qualitative Analyse ergänzt werden sollten. Nur so lassen sich diese teilweise nicht gleich ersichtlichen Tendenzen aufzeigen, die einem inklusiven Menschenbild und Bildungsverständnis (noch) nicht gerecht werden.

Es lassen sich daraus jedoch auch Rückschlüsse darauf ziehen, wie sich dieser Umstand verbessern ließe.

5.3 Implikationen und Strategien für eine inklusive(re) Lehrwerks-gestaltung

Unsere Analyse zeigt, dass Diversität auf unterschiedliche Weise bzw. auf verschiedenen Darstellungsebenen repräsentiert – oder eben unterrepräsentiert – werden kann. Diese unterschiedlichen Ebenen und Formen werden abschließend noch einmal benannt, denn sie lassen sich als differenzierte Anknüpfungspunkte für Strategien nutzen, mit denen sich Lehrwerke noch konsequenter im Sinne eines weiten, diverse Identitäten abbildenden Inklusionsbegriff gestalten ließen.

- (1) Hintergrunddiversität: Insbesondere in rein illustrierenden Abbildungen oder inhaltlich nicht aufgegriffenen Beispielbildern oder Bildcollagen wurde wenig Diversität deutlich. Eine entsprechende Sichtbarkeit von Diversität im Hintergrund würde die Präsenz diverser Personen normalisieren. Während diese Strategie eher implizit funktioniert, wurden bei der expliziten gegenseitigen Zuordnung von Text und Bild zwei (je nach Differenzkategorien variierende) gegenläufige Tendenzen vorgefunden, die unterschiedliche Strategien andeuten, nämlich:
- (2) Deutungsoffenheit: Die wenigen bildlichen Darstellungen (einer zentralen Person), die keine eindeutige Zuordnung z.B. zu männlich oder weiblich, homo- oder heterosexuell nahelegen, sondern offene Interpretationsmöglichkeiten bieten, werden durch den dazugehörigen Text 'vereindeutigt', was produktive Aushandlungsanlässe in der Fremdsprache erschwert oder verhindert. Unterblieben mindestens stellenweise solche Vereindeutigungen, wäre es an den Lernenden, Diversität in das Lehrwerk zu bringen, und an den Lehrenden, eine entsprechende Offenheit zuzulassen und zu fördern. Andererseits kann es auch Instanzen geben, bei denen eine explizite Benennung Diversität erst ermöglicht.
- (3) Es gilt, Momente des Unsichtbarmachens/Nichtbenennens zu vermeiden: So wird durch die Nicht-Thematisierung einer abgebildeten Person (wie einer berühmten Aborigine-Frau) oder der Nicht-Verbildlichung eines Textes über Behinderung vorhandenes Diversitätspotenzial verschenkt oder unsichtbar gemacht.
- (4) Um dies zu vermeiden, folgt als weitere Strategie, Diversität in den Fokus zu setzen: Damit sich Lernende auch explizit und vertieft mit einem

diversitätsbezogenen Aspekt beschäftigen können, könnten im Lehrbuch häufiger Einzelfallbetrachtungen oder 'Fokusthemen' platziert werden, wie sie in einigen Fällen (v.a. in *Notting Hill Gate*) bereits vorzufinden sind. Wichtig ist dabei, dass diese dann nicht einseitig als Problem, *token* oder 'trotzdem' dargestellt, sondern auch in der Art der Repräsentation inklusiv eingebettet werden. Durch dieses In-den-Fokus-Rücken wird eine detailliertere Reflexion und ein Lernen über Diversität aller Lernenden ermöglicht.

5.4 Ausblick

Abschließend sei angemerkt, dass es leichter sein mag, ein Lehrbuch kritisch zu lesen, als es umfassend zu revidieren oder durchgängig divers zu gestalten. Die Ergebnisse der Analyse und die skizzierten Repräsentationsstrategien bieten jedoch produktive Anhaltspunkte für den zukünftigen Umgang mit Lehrwerken. Für Verlage kann diese Studie relevant sein, um bei der Gestaltung neuer Lehrwerksgenerationen die Darstellung von Diversität kritisch zu reflektieren und bereits vorhandene Diversitätsansätze zur umfassenderen Einlösung von Inklusion zu erweitern. Lehrpersonen und Lehramtsstudierende können aus den Ergebnissen einen kritisch-konstruktiven Umgang mit dem Lehrbuch ableiten, z.B. indem sie fehlende oder problematische Repräsentationen zum Gegenstand der Auseinandersetzung mit Lernenden machen und evtl. durch eigene Materialien ergänzen, oder deutungsoffene Situationen im Lehrbuch aufgreifen und ausbauen. Für Forschende in der Fremdsprachendidaktik können unsere Ausführungen zudem Anregung bieten, mit anderen Lehrbüchern weitere diversitätsreflexive Analysen vorzunehmen, z.B. in Bezug auf die tatsächliche Rezeption und Nutzung von Lehrwerken im inklusiven Fremdsprachenunterricht.

Eingang des revidierten Manuskripts 10.02.2021

Literaturverzeichnis

Alter, Grit (2019a): Womit lernen Schüler*innen eigentlich im Fremdsprachenunterricht? In: Doff, Sabine; Giesler, Tim & Tödter, Mareike (Hrsg.): *DIE GROSSE FRAGE. Normen, Konzepte, empirische Befunde und Anwendungsbezüge in der aktuellen Fremdsprachendidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 209-228.

- Alter, Grit (2019b): A sociological perspective on diversity in ELT coursebooks. In: Faltermeier, Markus; Lütge, Christiane & Lütge, Christoph (eds.): *The Praxis of Diversity*. Springer, 137-173.
- Alter, Grit & Köffler, Nadja (in Vorb.): 'No primary textbook without a girl riding a horse' – Visual literacy and teacher education. *Journal of Visual Literacy, Special Issue: Gender and Visual Literacy: Toward Gender-Sensitive Readings*.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Frankfurt a.M.: GEW. [Online: www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/, 02.8.2020].
- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 256-268.
- Delius, Katharina & Surkamp, Carola (2017): Inklusion. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 139-140.
- Donoghue, Frank & Abbey, Susan (2016): *Lighthouse 5*. Berlin: Cornelsen.
- Gray, John (2000): The ELT Coursebook as Cultural Artefact: How Teachers Censor and Adapt. *ELT Journal* 54: 3, 274-283.
- Gray, John (2010): *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gray, John (2013): Introduction. In: Gray, John (ed.): *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. London: Palgrave Macmillan, 1-16.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2018): *Orange Line 5*. Stuttgart: Klett.
- Heinemann, Tanja (2020): *Die Darstellung von Menschen mit Behinderung in Schulbüchern für den Englischunterricht – eine Schulbuchanalyse*. Dissertation: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- König, Lotta (2020): On beauty ideals and body norms. Schönheits- und Körpernormen als Thema in einer Kritischen Fremdsprachendidaktik. In: Gerlach, David (Hrsg.): *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 125-144.
- Kurtz, Jürgen (2010): Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-163.
- Kurtz, Jürgen (2019): Lehrwerkgestütztes Fremdsprachenlernen im digitalen Wandel. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr, 114-125.
- Merse, Thorsten (2017): *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*. Dissertation: LMU München.
- Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: UTB, 399-402.
- Quetz, Jürgen (1999): Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 168-175.
- Ringwald, Anna-Lena (2018): Die Darstellung sozialer Vielfalt in Französisch-Lehrwerken. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12: 1, 119-140.

- Schildhauer, Peter & Zehne, Carolin (2021): A Rose By Any Other Name: Reaktionen auf Inklusionsansprüche in der Englischdidaktik vor und nach der UN-BRK. In: Braksiek, Michael; Gröben, Bernd; Golus, Kinga; Heinrich, Martin; Schildhauer, Peter; Streblow, Lilian (Hrsg.): *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS, in Druck.
- Schmidt, Torben (Hrsg.) (2019): *Notting Hill Gate 5*. Braunschweig: Diesterweg.