

Joana Zabel

Eurozentrismus im Schulbuch – Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht

Abstract

Diese Schulbuchuntersuchung erforscht bestehende Spuren von Eurozentrismus, Kolonialismus und Rassismus in aktuell an deutschen Schulen verwendeten Schulbüchern für den Spanischunterricht. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Darstellung von Entwicklung, Kultur und Geschichte sowie der Konstruktion von Subjekten und Reproduktion von Rassismus.

This textbook analysis examines the traces of eurocentrism, colonialism and racism present in textbooks for Spanish classes that are currently being used at German secondary schools. It especially focuses on the depiction of development, culture and history as well as on the construction of subjects and the reproduction of racism.

Schlagwörter:

Eurozentrismus, Kolonialismus, Kolonialität, Rassismus, Entwicklung, Schulbuchanalyse, Fremdsprachenunterricht
Eurocentrism, colonialism, coloniality, racism, development, textbook analysis, foreign language learning

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel resümiert die Ergebnisse einer Schulbuchuntersuchung zum Thema „Eurozentrismus im Schulbuch – Eurozentrische Diskurse und Kolonialität(en) in deutschen Schulbüchern für den Spanischunterricht“. Aktuell an deutschen Schulen verwendete Lehrwerke wurden hierin auf die Frage hin betrachtet, wie sich eurozentrische Diskurse und koloniale Spuren noch heute in durch Schulbücher vermitteltem Wissen niederschlagen. Die Arbeit fußt auf der Annahme post- und dekolonialer Denker*innen, wie Stuart Hall (1996) und Aníbal Quijano (2016), dass Kolonialismus als Herrschafts- und Machtsystem sich nicht von Kolonialismus als (eurozentrischem) Wissens- und Repräsentationssystem trennen lässt. Demzufolge ist es, wenn man dem Ziel einer diskriminierungskritischen Schule (und egalitären Gesellschaft) näherkommen möchte, unabdingbar, das Wissen, welches indirekt und direkt in der Schule vermittelt wird, kritisch unter die Lupe zu nehmen. Die Untersuchung der Schulbücher erfolgte in diskursanalytischer Vorgehensweise anhand von Leitfragen. Als grundlegende Themenbereiche galten die Darstellung von ‚Entwicklung‘ und ‚Kultur‘, die Thematisierung bzw. Reproduktion von Rassismus, die Verhandlung von Geschichte und Kolonialismus, die Konstruktion von

Subjekten und die Darstellung von Lösungsansätzen und Handlungsoptionen. Im Folgenden wird zunächst das Verständnis von Eurozentrismus, das der Schulbuchuntersuchung zu Grunde liegt, erläutert. Im Anschluss wird kurz auf die Rolle und Relevanz von Schulbüchern eingegangen, sowie die Methodik der Studie erklärt. Abschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst.

2. Theoretischer Rahmen: Eurozentrismus

Der Begriff ‚Eurozentrismus‘ bezeichnet eine Weltsicht, welche implizit oder explizit europäische Geschichte und Werte als ‚normal‘ und anderen überlegen darstellt und dadurch Europas dominante Position innerhalb des globalen kapitalistischen Weltsystems (re)produziert und rechtfertigt (vgl. Franzki, 2012). Diese Weltsicht manifestiert sich in einer binären Denkweise, in der Europa – heutzutage auch die USA, bzw. allgemein der ‚Westen‘ – als (überlegener) Gegensatz oder Antithese zum Rest der Welt gedacht wird. Dabei wird (*weiße*) ‚europäische Identität‘ als fortschrittlich, modern und zivilisiert konstruiert und einem Schwarzen¹/indigenen unterentwickelten, traditionellen und ‚barbarischen‘ Anderen in den (ehemaligen) Kolonien entgegengestellt (vgl. ebd.). Eurozentrismus ist ein Begriff, der hauptsächlich zur kritischen Analyse im Rahmen dekolonialer und postkolonialer Bewegungen und Denkschulen verwendet wird, die sich mit den fortbestehenden Auswirkungen des Kolonialismus auf die heutige Welt auseinandersetzen (oft als ‚koloniale Kontinuitäten‘ oder, bei Quijano, als „Kolonialität“ bezeichnet (z. B. Quijano, 2007)). Dabei liegt ein wichtiger Fokus auf den Verflechtungen und dem Zusammenspiel von Wissen und Macht. Die Trennung zwischen Kolonialismus „als ein Herrschafts-Macht- und Ausbeutungssystem und [...] als ein Wissens- und Repräsentationssystem“ (Hall, 1996: S. 254) wird zurückgewiesen, sodass die Verknüpfungen zwischen einer eurozentrischen Wissensproduktion und Wahrheitskonstruktion auf der einen Seite und der andauernden materiellen Ungleichheit zwischen Globalem Süden und Globalem Norden auf der anderen Seite zu Tage treten können (vgl. Bendix, 2015: S. 27). Zwar sind die meisten ehemaligen Kolonialstaaten inzwischen formell unabhängig, aber dies bedeutet nicht automatisch eine Aufhebung kolonialer Machtverhältnisse. In Quijanos Worten:

¹ ‚Schwarz‘ und ‚*weiß*‘, werden in dieser Arbeit als historisch hergestellte soziopolitische Kategorien verstanden. Sie beschreiben nicht biologische Merkmale oder persönliche Eigenschaften eines Menschen, sondern beziehen sich auf seine diskriminierte bzw. privilegierte Position in einer rassistisch geprägten Gesellschaft (vgl. Ogette, 2018). ‚Schwarz‘ ist eine soziopolitische Kategorie, die sich auf geteilte Diskriminierungserfahrungen bezieht. Gleichzeitig kann sie eine widerständige Selbstbezeichnung darstellen (vgl. ebd.). Um den konstruierten, aber auch emanzipatorischen und politischen Charakter der Kategorie ‚Schwarz‘ herauszustellen, wird ‚Schwarz‘ in diesem Artikel selbst in adjektivischer Nutzung groß geschrieben. Auch ‚*weiß*‘ ist eine Konstruktion, stellt jedoch im Gegensatz zu ‚Schwarz‘ zudem eine Kategorie dar, die häufig unsichtbar gemacht wird und gewissermaßen als Neutrum behandelt wird. Um ‚*Weißsein*‘ sichtbar zu machen, wird ‚*weiß*‘ hier in Übereinstimmung mit anderen Texten, wie dem Band *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* von Eggers, Kilomba, Piesche & Arndt (2020), kursiv gedruckt.

„Eurocentered coloniality of power has proved to be longer lasting than Eurocentered colonialism“ (Quijano, 2007: S. 171). Mit „coloniality of power“ bzw. „Kolonialität der Macht“ meint Quijano ein durch den Kolonialismus entstandenes neues globales Machtmuster, das auf der hierarchischen Aufteilung der Bevölkerung in Eroberer und Eroberte sowie der späteren Einführung der Rassenidee zur Naturalisierung bzw. Festschreibung dieser Aufteilung fußt (vgl. Quijano, 2007).

Eurozentrismus und Kolonialität sind also eng verknüpft mit und verankert im Kolonialismus. Der Begriff ‚Kolonialismus‘ umfasst rund 500 Jahre der Eroberung und Unterdrückung des Globalen Südens durch (West-)Europa. Dabei handelt es sich um die Aneignung und Ausbeutung von Land und natürlichen Ressourcen, die Beherrschung, Unterdrückung und Versklavung von Menschen bis hin zu Völkermorden, sowie die gewaltvolle Etablierung der europäischen Wissens- und Glaubenssysteme in den Kolonien und die Entkopplung der beherrschten Gesellschaften von ihren eigenen Geschichten und Geschichtsschreibungen (vgl. u. a. glocal, 2013; do Mar Castro Varela & Dhawan, 2005; Mudimbe, 1988). Die kolonialen Herrschaftsbeziehungen wurden „mit physischer, militärischer, epistemologischer und ideologischer Gewalt durchgesetzt und über ‚Rasse-‘ und Kulturdiskurse legitimiert“ (do Mar Castro Varela & Dhawan, 2005: S. 35). Der Schwarzen und indigenen Bevölkerung der kolonisierten Gebiete wurde von den *weißen* Kolonisa-tor*innen die Menschlichkeit abgesprochen; die Etablierung der Idee der ‚Rasse‘ und die darum gesponnenen rassistischen Diskurse dienten der Rechtfertigung der Ausbeutung und Versklavung von Menschen (vgl. ebd.: S. 34 f.). Hierbei spielten u. a. die Philosophen der europäischen Aufklärung, wie Kant und Hegel, mit ihrer vermeintlich auf Wissenschaft fußenden Rassenideologie eine bedeutsame Rolle (vgl. Melber, 1992: S. 26 ff.). Die Bedeutung des Kolonialismus für die heutige Position Europas in der Welt wird in der dominanten eurozentrischen Geschichtsschreibung verschleiert. Diese geht davon aus, dass Europa all seine ‚Errungenschaften‘ (etwa den Kapitalismus, die industrielle Revolution, wirtschaftliches Wachstum, die Modernität, ...) selbst, also praktisch ‚aus eigener Kraft heraus‘, geschaffen hat. Dass Europa nur mithilfe der Ausbeutung natürlicher Ressourcen sowie der Versklavung und Unterdrückung von Millionen von Menschen zu seinem ökonomischen Wohlstand und seiner Vormachtstellung in der Welt gelangt ist, wird in dieser Geschichtsschreibung ausgelassen bzw. unsichtbar gemacht (vgl. Wallerstein, 2001: S. 99). Gleichzeitig werden kolonisierte Gebiete (dies gilt insbesondere für Afrika, trifft aber auch auf Amerika zu) in der eurozentrischen Geschichtsschreibung häufig als ‚leer‘, ‚unbewohnt‘ und/oder ‚geschichtslos‘ dargestellt, was als Rechtfertigung zur Besetzung und Übernahme der Gebiete gehandhabt wird (vgl. Marmer & Sow, 2015).

Neben der vermeintlichen Geschichtslosigkeit der kolonisierten Gebiete ist die eurozentrische Wissensperspektive eng verknüpft mit dem Modernitätsnarrativ und dem damit einhergehenden Entwicklungsdiskurs. Mit der Aufklärung entstand in Europa die dominante Vorstellung, die Menschheit würde sich auf einer historischen Skala in Richtung Modernität entwickeln, wobei unterschiedliche Gesellschaften auf verschiedenen Punkten dieser Skala anzusiedeln seien und Europa die Spitze der Zivilisation bzw. Modernität bilde (vgl. Hall, 1992: S. 172). Alle anderen Gesellschaften erscheinen auf der

Skala also als früher, als rückständig oder tiefergestellt, während Europa – oder heutzutage ‚der Westen‘ – als ständiger Vorreiter verstanden wird, dessen Vorbild der Rest der Welt nacheifern sollte. Diese Idee, gepaart mit der ebenfalls von den Kolonisor*innen erdachten Rassentheorie und dem so erklärten angeblich natürlichen unterschiedlichen Entwicklungsstatus der Menschen, erlaubte es den Kolonisor*innen, die Ausbeutung der kolonisierten Länder nicht nur zu rechtfertigen, sondern sie in grotesker Verzerrung und Beschönigung als „Bürde des weißen Mannes“ zu definieren und als „Zivilisierungsmission“ zu interpretieren (vgl. Marmer & Sow, 2015: S. 19). Auch wenn sich die Wortwahl geändert hat, scheinen das Modernitätsnarrativ und der Entwicklungsdiskurs heutzutage so aktuell wie noch vor zwei Jahrhunderten. Die Vorstellung, dass *weiße* Menschen im ‚Westen‘ den Auftrag hätten, andere Menschen und Gesellschaften zu ‚entwickeln‘, hält sich bis heute, insbesondere in Bereichen der sogenannten Entwicklungspolitik (vgl. Ziai, Aikins, Bendix & Danielzik, 2013).

Ein weiteres Charakteristikum der eurozentrischen Wissensperspektive besteht in dem Anspruch oder der Annahme des Universalismus der europäischen Erfahrung. Der Universalismus ist die Idee, dass es wissenschaftliche Wahrheiten gibt, die unabhängig von Zeit oder Ort gültig sind. Die Verbindung zwischen Eurozentrismus und Universalismus liegt in der Annahme, dass alles Denken, alle Philosophie und soziale Theorie, die von europäischen Denker*innen entwickelt wurde und wird, als universell gelten können sowie der Idee, dass alle europäische Erfahrung sich analog auf andere Teile der Welt übertragen lässt. Europäischen Perspektiven und Erfahrungen wird Neutralität, Allgemeingültigkeit und Objektivität zugeschrieben, während Perspektiven aus dem Globalen Süden als regionalspezifisch und subjektiv gehandelt werden (vgl. Wallerstein, 2001: S. 100 f.).

In eurozentrischer Manier wurden die kolonisierten Menschen und Gesellschaften über die Jahrhunderte hinweg stets als (negative) Antithese zu Europa dargestellt, als inhärent ‚anders‘, unterlegen und rückständig. Im Laufe der Zeit wurde diese konstruierte Unterlegenheit entlang unterschiedlicher Kategorien definiert: Religion (christlich vs. heidnisch / barbarisch), Biologie (physische / genetische Höherwertigkeit vs. Minderwertigkeit), Kultur und Zivilisation (modern vs. traditionell), Rationalität (magisch / mythisch vs. wissenschaftlich; rational vs. irrational), Entwicklungspsychologie (erwachsen vs. kindlich), ‚Entwicklung‘ (entwickelt vs. unterentwickelt), Objektivität (universal vs. regional; objektiv vs. subjektiv), etc. (vgl. z. B. Quijano, 2016: S. 45; Bendix, 2015: S. 28; global, 2013: S. 13). Viele dieser ‚Denkschablonen‘ sind noch heute präsent, auch in unseren Schulbüchern.

3. Schulbuchanalyse

3.1 Das Schulbuch: Rolle und Relevanz

Schulbücher kommen täglich in deutschen Schulen zum Einsatz. Als Übungs-, Lektüre- und Anschauungsmaterial repräsentieren sie trotz der stetig wachsenden Bandbreite an anderweitigen Zusatzmaterialien und digitalen Medien immer noch häufig das Leitmedium im Unterricht (vgl. Fillitz, 2007: S. 72; Markom & Weinhäupl, 2007: S. 4). In enger

Anlehnung an die Lehrpläne erstellt, sind Lehrwerke Instrumente bildungspolitischer Steuerung (vgl. Bascio & Hoffmann-Ocon, 2010: S. 22) und stellen für viele Lehrkräfte (und auch Schüler*innen) zudem eine Art „heimliches Curriculum“ dar, versprechen sie doch die Sicherheit, dass „lehrplankonformes Wissen vermittelt wird“ (Lässig, 2010: S. 202).

Stein (1977) beschreibt drei grundlegende Funktionen des Schulbuchs: das Schulbuch als Informatorium, als Paedagogicum und als Politicum. Demnach enthalten Schulbücher einerseits Informationen in Form von Daten, Fakten, Zahlen und Anschauungsmaterial zu unterschiedlichen Sachverhalten, die den Schüler*innen vermittelt werden sollen (Informatorium). Gleichzeitig sind sie aber nicht nur ‚wissenenthaltendes‘ Mittel, sondern ebenso Mittlerin und damit auch für die Art und Weise, auf die gelernt und gelehrt wird, relevant (Paedagogicum) (vgl. Sitte, 2001: S. 448). Matthes (2004: S. 231 f.) hebt hierbei hervor, dass ein Verständnis des Schulbuchs als Paedagogicum (wenn Pädagogik in aufklärerischem Sinne mit dem Ziel der Mündigkeit und dem freien Einsatz des eigenen Verstandes aufgefasst wird) zudem impliziert, dass das zur Verfügung gestellte Text- und Bildmaterial in Schulbüchern nicht bloß informativen Charakter hat, sondern gleichzeitig dazu anregt, über Inhalte nachzudenken und diese, sich selbst und die eigenen Denkmuster und Vorurteile kritisch zu hinterfragen. Das Schulbuch auch als Politicum zu verstehen, bedeutet darüber hinaus anzuerkennen, dass Schulbücher nicht im luftleeren Raum existieren, sondern stets in einen politisch-gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind und hier gleichsam instrumentellen Charakter annehmen (können) (vgl. ebd.). Als kulturelle Produkte unterliegen sie gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie stehen somit repräsentativ für gesellschaftlich anerkannte Wissensbestände und legitimieren diese gleichzeitig (vgl. Bönkost, 2020: S. 5).

Die Forschungslage zu den konkreten Auswirkungen von Schulbüchern auf die Schüler*innen weist große Desiderate auf. Trotzdem herrscht in der Schulbuchforschung weitestgehend die Ansicht, dass Schulbücher wichtige und prägende Dokumente des zu einer bestimmten Zeit dominierenden sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens darstellen, die die Schüler*innen auch über die konkrete Unterrichtssituation hinaus beeinflussen. So wirken sie sich u. a. auf die Fremd- und Selbstbilder der unterschiedlichen Gruppen und Einzelpersonen einer Gesellschaft aus und geben als Politicum aktuelle gesellschaftliche Normen wieder (vgl. Markom & Weinhäupl, 2007: S. 4). Dass Schulbücher zudem durch den staatlichen Kontrollmechanismus von offizieller Seite Legitimierung erhalten, mag den vermittelten Bildern und Ideen zusätzliche Wirkungskraft verleihen (vgl. Lintner, 2012: S. 106).

3.2 Methodik

Bei der hier vorgestellten Untersuchung von Schulbüchern handelt es sich aus methodischer Sicht um eine Diskursanalyse, die sich in ihrem Wissenschaftsverständnis an der Kritischen Diskursanalyse (KDA) sowie dem darin aufgegriffenen Foucault'schen Diskursverständnis orientiert. Dieses Wissenschaftsverständnis begreift Wissenschaft per se als politisch. So wird davon ausgegangen, dass „wir der Wirklichkeit keine Wahrheiten

entnehmen können“, sondern „dass wir sie immer nur auf der Grundlage unseres eigenen Wissens deuten [können] und es immer einen Kampf um unterschiedliche Deutungen geben wird“ (Jäger, 2015: S. 11). Das Ziel der Diskursanalyse besteht darin, dieses Wissen, auf das unser Sprechen und Handeln (bewusst oder unbewusst) aufbaut, herauszuarbeiten und zu charakterisieren.

In der hier dargestellten Analyse wurden ausgewählte Schulbücher auf eurozentrische und koloniale Diskursstränge untersucht, die in den Texten, Abbildungen und Strukturen der Lehrwerke implizit oder explizit Ausdruck finden. Dafür wurden einige Hauptaspekte eines eurozentrischen, kolonialen Diskurses herausgegriffen und anhand von Leitfragen zusammengefasst. Die Themenblöcke und verwendeten Leitfragen orientierten sich stark an der Praxishilfe für die Analyse von Bildungsmaterialien aus postkolonialer Perspektive, welche von den Autor*innen der Studie „Bildung für nachhaltige Ungleichheit?“ (glokal, 2013) erarbeitet und zur Verfügung gestellt wurde.² Die übergeordneten Fragen der Analyse lauten:

1. Wie wird ‚Entwicklung‘ thematisiert bzw. dargestellt?
2. Wie wird ‚Kultur‘ dargestellt und verhandelt?
3. Inwiefern wird Rassismus thematisiert oder reproduziert?
4. Wie werden Geschichte und Kolonialismus verhandelt?
5. Welche Subjekte werden konstruiert?
6. Welche Lösungsvorschläge und Handlungsoptionen werden nahegelegt?

Insgesamt wurden sechs Schulbücher aus den Lehrwerkreihen zweier unterschiedlicher in deutschen Schulen sehr verbreiteter Verlage (Klett und Cornelsen) für Spanisch als zweite Fremdsprache ausgewählt. Es wurden jeweils die Bücher für das dritte, vierte und fünfte Lernjahr untersucht, da hier ein größerer inhaltlicher Fokus und eine komplexere Auseinandersetzung mit spezifischen Themen erwartet werden konnte als in den Büchern der ersten Lernjahre, die gewöhnlich eine stärkere sprachliche Ausrichtung haben. Bei den Klett-Lehrwerken handelt es sich um die Reihe *¡Vamos! ¡Adelante!* (im Folgenden abgekürzt VA3, VA4 und VA5; Erstauflage ab 2016), bei den Cornelsen-Lehrwerken um die Reihe *¡Apúntate!* (im Folgenden abgekürzt A3, A4 und A5; Erstauflage ab 2018). Das Hauptkriterium für die Auswahl der Bücher war die Dominanz der Verlage auf dem deutschen Schulbuchmarkt, die Aktualität der Bücher und tatsächliche Verwendung in Schulen. Beide Lehrwerkreihen sind in den vergangenen fünf Jahren erschienen, befinden sich aktuell in deutschen Schulen im Einsatz und werden daher als relevante Untersuchungsgegenstände erachtet.

² glokal e.V. (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: o. A.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der oben beschriebenen Schulbuchanalyse zusammengefasst. Aufgrund der begrenzten Länge des Artikels können hier nicht alle ursprünglich erarbeiteten Aspekte aufgeführt und erläutert werden. Stattdessen werden diejenigen Beispiele herausgegriffen, die besonders prägnant veranschaulichen, auf welche Weise(n) Eurozentrismus und Kolonialität(en) noch immer in deutschen Schulbüchern verankert sind.

4.1 Entwicklung

Obwohl der Begriff ‚Entwicklung‘ in den untersuchten Spanischlehrwerken nicht explizit benannt oder thematisiert wird, zeigt sich in vieler Hinsicht, dass den Lehrwerken ein maßgebend eurozentrischer Entwicklungsbegriff zugrunde liegt. So erscheinen lateinamerikanische Länder vielfach als Orte, die hauptsächlich mit Problemen in Verbindung gebracht werden, die es ‚noch‘ zu lösen gilt, während Europa implizit als ein Ort dargestellt wird, an dem grundlegende Problematiken wie Ungleichheit, Kinderrechte oder Umweltverschmutzung entweder nie eine Rolle gespielt haben oder schon überwunden wurden. Darin manifestiert sich der Grundgedanke einer (linearen) Skala des ‚Fortschritts‘ oder der ‚Entwicklung‘, auf der Spanien und Deutschland sich weiter vorne befinden, während die lateinamerikanischen Länder ‚noch‘ auf dem Weg sind, europäische Standards zu erreichen. Besonders eindrücklich zeigt sich dies u. a. in der Lektion *La vida de otros jóvenes* (VA3, 6, S. 104 ff.)³, in der das Leben von Kindern und Jugendlichen in Südamerika per se mit fehlenden Rechten und schlechten Lebensbedingungen (Armut, Obdachlosigkeit, Kinderarbeit, mangelnde Bildung) in Verbindung gebracht wird, während weiße Europäer*innen als rettende Helfer*innen in Erscheinung treten. Die eindeutige Abgrenzung zwischen europäischen Jugendlichen (inklusive der Schüler*innenschaft, für die die Lehrbücher konzipiert wurden, sowie der Protagonist*innen der meisten Lektionen) und lateinamerikanischen Jugendlichen wird schon im Titel der Lektion deutlich. Die Überschrift fokussiert Differenzen zwischen einer ‚eigenen‘ Gruppe gegenüber einer Gruppe von ‚Anderen‘. Auf welche Differenzen sich hier bezogen wird und wer mit den ‚Anderen‘ überhaupt gemeint ist, wird nicht in Worte gefasst. Durch den Titel und die Verknüpfung mit dem Thema ‚Kinderrechte‘ wird eine Interpretation erwartet, die einen pauschalen Zusammenhang von südamerikanischen Kindern mit Armut, Kinderarbeit, Obdachlosigkeit und Prekarität herstellt. Um diese Interpretation zu leisten, müssen die Schüler*innen auf eurozentrisches, kolonial-rassistisches Wissen zurückgreifen, das bspw. einen auf einem Foto abgebildeten fröhlichen Jungen auf einem Feld in ein ausgebeutetes Kind verwandelt und zwei lernende Jugendliche in arme ‚Andere‘, die nicht ‚unseren‘ Bildungsstandard haben. An dieser Stelle sollte angemerkt werden, dass es natürlich nicht darum

³ Die zweite Zahl in den Verweisen auf die Schulbücher steht für die jeweilige Lektion. In diesem Fall also: ¡Vamos! ¡Adelante! 3, Lektion 6, S. 104 ff.

geht, in Schulbüchern keine Probleme aufzugreifen oder existierende Lebensrealitäten von Kindern, die auf der Straße leben oder auf andere Weise in ihren Rechten eingeschränkt werden, zu bagatellisieren oder zu verschleiern. Es sollte jedoch kritisch hinterfragt werden, wie, wann, mit welchem Motiv und in welchem Kontext diese Geschichten erzählt werden, um einer eindimensionalen, pauschalisierenden und eurozentrischen Darstellung entgegenzuwirken. So wäre es möglich, das Thema Bildungsungleichheit oder Kinderarmut in unterschiedlichen (spanischen, deutschen und lateinamerikanischen) Kontexten zu thematisieren, ohne einen eurozentrischen Blick zu verstärken und pauschalisierende Zuschreibungen zu reproduzieren.

Das eurozentrische, kolonial geprägte Entwicklungsnarrativ tritt in der Lektion also einerseits dadurch zutage, dass Lateinamerika pauschalisierend als ein Ort des Mangels dargestellt wird und gleichzeitig implizit als Antithese zu Europa konstruiert wird. Hinzu kommt auf den nachfolgenden Buchseiten der Lektionstext über das Colegio Diospi Suyana in Curahuasi, Peru, welcher ein Musterbeispiel für *White Saviorism*⁴ liefert und die koloniale Erzählung der ‚zivilisatorischen Mission‘ reproduziert (VA3, 6, S. 106 f.). Der Text stellt das weiß-deutsche Ehepaar Bigalke, das aus christlichem Antrieb in Peru eine Schule auf dem Land leitet, und seine Erfahrungen, Motivationen und Einschätzungen in den Vordergrund. Die Realität der einheimischen Bevölkerung, welche in der Lektion eigentlich im Mittelpunkt stehen sollte, wird zum Randthema und lediglich aus Sicht Christian Bigalkes geschildert. Die Einheimischen werden als problembehaftet und abhängig von der Hilfe der Deutschen dargestellt. Armut und fehlende Bildungsmöglichkeiten für indigene Kinder und Jugendliche der Region werden zur Kulisse deutschen missionarischen Heldentums. Die Gefühle der Deutschen, ihr Blick und ihr Erleben der Situation vor Ort, ihr Wunsch nach einer besseren Bildung und Zukunft für „diese Mädchen und Jungen“ (VA3, 6, S. 106) kommen zum Ausdruck, während weder die Kinder und Jugendlichen selbst noch ihre Eltern in dem Beitrag zu Wort kommen. Darüber hinaus wird die Arbeit des Ehepaars zum ‚Auftrag Gottes‘ stilisiert, was sowohl im Lektionstext als auch, in noch stärkerem Ausmaß, auf der verlinkten Internetseite, der der Text entstammt, zum Ausdruck kommt (vgl. Bigalkes, o. J.). Hier tritt der koloniale Diskurs der ‚Bürde des weißen Mannes‘ in Erscheinung, d. h. die vermeintlich aufopferungsvolle Aufsichtnahme der Missionierung bzw. Zivilisierung (heutzutage ‚Entwicklung‘) von Menschen im Globalen Süden durch weiße Europäer*innen. Insgesamt vermittelt der Text samt Einbettung ein weißes, eurozentrisches, christlich-missionarisches Überlegenheitsdenken, das in erschreckendem Ausmaß an die Kolonialzeit erinnert.

⁴ *White Savior-Komplex:*

Der *White Savior-Komplex* bezeichnet das Phänomen, dass Menschen glauben – bewusst oder unterbewusst [...] – dass ihre Herkunft, ihre Erziehung und (Aus-)Bildung in einem Land des Globalen Nordens ihnen das Recht, das Wissen und die Legitimation verleihe, andere Menschen „aufzuklären“ oder zu „retten“. Diese anmaßende Überschätzung der eigenen Rolle fußt auf alten, rassistischen und durch den Kolonialismus geprägten Weltbildern [...]. (BrückenWind, 2020)

4.2 Kultur

Auch die Darstellung und Verhandlung von ‚Kultur‘ in den Lehrwerken ist auf unterschiedliche Weise eurozentristisch geprägt. So werden lateinamerikanische Länder und die dort lebenden Menschen nicht nur weniger differenziert betrachtet und weniger komplex abgebildet als Spanien und Spanier*innen, sondern erstere werden auch öfter und ausschließlicher anhand kultureller und regionalspezifischer Aspekte definiert. Die unterschiedliche Gewichtung und Differenziertheit der Betrachtung werden sowohl anhand der Lektionen deutlich, die sich explizit mit einem Land oder einer Region beschäftigen, als auch anhand jener, die keinen regionalen Fokus, sondern eher eine thematische Ausrichtung besitzen. Bei den Lektionen mit nationalem oder regionalem Fokus wird deutlich, dass Spanien und Lateinamerika implizit auf eine Ebene gestellt werden, d. h. der Fokus auf ein Land wird von der Komplexität her gleichgestellt mit dem Fokus auf einen Kontinent. Dadurch entsteht der Eindruck, lateinamerikanische Länder ließen sich auf die gleiche Weise zu einem ‚Kulturraum‘ zusammenfassen, wie Spanien mit seinen regionalen Unterschiedlichkeiten. Nicht nur die regionalspezifischen Lektionen tragen jedoch zu einem eurozentristischen Kulturverständnis bei, auch die vermeintlich thematisch ausgerichteten Lektionen stützen dieses, indem Angehörige ‚anderer‘ Kulturen (sprich: der lateinamerikanischen Länder) hauptsächlich anhand kultureller und regionalspezifischer Aspekte definiert werden, während die Angehörigen der ‚eigenen‘ Kulturen (sprich: Spanien, Deutschland) als multidimensionale Subjekte erscheinen, deren Identität von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Das zeigt sich daran, dass die Behandlung von Lebensumständen, Alltag, Gefühlen, Erleben etc. bis auf wenige Ausnahmen in Bezug auf Jugendliche und Menschen in Spanien stattfindet. Spanien erscheint so als geeignete Kulisse für all jene Themen, die Jugendliche und andere Menschen alltäglich beschäftigen, wie z. B. Generationenkonflikte (VA3, 5), Zukunfts- und Berufsplanung (VA4, 3) oder unterschiedliche Aspekte jugendlichen Lebens (VA4, 2 und 6). Die Personen, die hier abgebildet werden, werden also nicht auf ihre ‚Kultur‘ oder Nationalität reduziert. Sie sind nicht bloß ‚Spanier*innen‘, deren Leben und Charakter durch spanische Kulturelemente wie Flamenco oder Stierkampf bestimmt werden (z. B. VA5, 2, S. 30 f.), sondern Menschen mit Beziehungen, Wünschen, Träumen, Gefühlen, Hobbys, individuellen Vorlieben und persönlichen Abneigungen. Sie sind multidimensionale Menschen, mit denen sich auch deutsche Schüler*innen identifizieren können. Die Menschen in lateinamerikanischen Ländern, die in den Lehrwerken auftauchen, werden dahingegen meist eher als durch Kultur oder regionale Beschaffenheiten determiniert dargestellt. Im Extremfall führt dies dazu, dass all die alltäglichen Ereignisse, Geschichten, Gefühle und Themen, die vor einem spanischen Hintergrund verhandelt werden, dann der pauschalisierenden Darstellung des Lebens ‚anderer‘ Jugendlicher (an einem Ort, der nur als ‚Südamerika‘ beschrieben wird) entgegengestellt werden (VA3, 6).

4.3 Rassismus

Die Verortung allgemeiner Themen in Europa, während Lateinamerika hauptsächlich als Schauplatz für regional- oder kulturspezifische Themen dient, sowie das *Othering*⁵ von Menschen in Lateinamerika, beinhalten auch eine rassistische Komponente. Denn Europa wird in den Lehrwerken implizit gleichgesetzt mit *Weißsein*, was sich u. a. an der beinahe nicht vorhandenen Repräsentation von BIPOC⁶ in europäischen Zusammenhängen zeigt. Wenn sie abgebildet werden, dann als ‚Anderer‘ im Kontext von Flucht und Migration (vgl. z. B. VA5, 6). Ähnliches gilt für die Abbildung von Personen, die als indigen gelesen werden könnten. Diese werden hauptsächlich auf den Fotos der schon thematisierten Lektion über das Leben ‚anderer Jugendlicher‘ gezeigt (VA3, 6), innerhalb eines klar abgegrenzten Themengebiets der Kinderarbeit und -armut. Während BIPOC also bestimmte Räume und Themengebiete zugewiesen werden, die sie ‚bewohnen dürfen‘, wird *weißen* Menschen zugeschrieben, zu allen möglichen Themen Relevantes beitragen zu können. Ihre Erfahrungen und Erkenntnisse werden zudem selten als kulturspezifisch oder subjektiv eingeordnet, sondern eher als universell und objektiv dargestellt. So wird den (vermeintlich *weißen*) deutschen Schüler*innen u. a. zugesprochen, sich in unterschiedlichste Lebensrealitäten hineinzusetzen, wie z. B. eine Aufgabe zeigt, die die Schüler*innen auffordert, zu imaginieren, wie das Leben der beiden Protagonisten des Romans *Sicario* (zwei kolumbianische Kinder, die in Bogotá auf der Straße leben), bisher ausgesehen hat und wie sie sich die nächsten zehn Jahre vorstellen (VA3, 6, S. 109). Solche Aufgaben verfolgen mutmaßlich das Ziel, Empathie zu schulen, auch im Sinne der interkulturellen Kompetenz, welche die Kultusministerkonferenz als eine der zu erlernenden Kernkompetenzen vorsieht (vgl. KMK, 2013). Trotzdem ist es mindestens fragwürdig, inwiefern hier durch fehlendes Wissen und Sensibilität bzw. kritisches Bewusstsein (beides wird in der Lektion nicht gefördert) nicht eher Stereotype verfestigt werden sowie ein Berechtigungsgefühl vermittelt wird, durch die eigene Position in der Welt zu jedem Thema eine valide Meinung zu haben. Diese Idee wird u. a. verstärkt durch Aufgabenstellungen, in denen deutsche Schüler*innen einem kolumbianischen Straßenkind Ratschläge erteilen sollen. Sie zeigt sich aber auch darin, dass ein Großteil der abgedruckten Texte (selbst wenn es um Lateinamerika geht) von (*weißen*) spanischen Autor*innen stammen.

Ein weiterer Aspekt, durch den Rassismus in den Lehrwerken reproduziert wird, sind die gezeichneten Abbildungen von Menschen in den Büchern. An vielen Stellen sind

⁵ *Othering*:

[E]in Prozess [...], in dem Menschen als „Anderer“ konstruiert und von einem „wir“ unterschieden werden. Diese Differenzierung ist problematisch, da sie mit einer Distanzierung einhergeht, die „das Andere“ als „das Fremde“ aburteilt. Prozesse des *Othering* können sich auf die soziale Stellung eines Menschen in der Gesellschaft wie etwa Klassenzugehörigkeit oder Glaubensvorstellungen beziehen, auf race/Ethnizität, Sexualitäten, Geschlechter oder Nationalitäten. Dabei werden auch biologistische Argumente geltend gemacht, die essentialisierend sind. (ZHDK, o. J.)

⁶ BIPOC (Black, Indigenous, and People of Color) ist eine politische Selbstbezeichnung rassistisch diskriminierter Personen (vgl. z. B. Aydemir & Yaghoobifarah, 2019).

Aufgabenstellungen oder Texte mit Comics oder Zeichnungen versehen, die das Thema visuell ergänzen. Hierbei ist in beiden Buchreihen jeweils ein durchgängiger Stil zu beobachten. Die Personen haben zwar unterschiedliche Haar- und Augenfarben, unterschiedliche Frisuren und Kleidungsstile, aber für die Hautfarbe wurde ein einheitlicher, entweder hell-rosa oder hell-beiger (als *weiß* zu lesender) Hautton gewählt. Die Wahl einer einheitlichen, sehr hellen Hautfarbe für die Zeichnungen ist Ausdruck davon, dass *Weißsein* als ‚das Normale‘ und auch als neutral bzw. universell betrachtet wird. Die durch die Bilder suggerierte Neutralität und ‚Unsichtbarkeit‘ *weißer* Hautfarbe ist Teil einer rassistisch geprägten Weltsicht.⁷ Rassismus zeigt sich in den Lehrwerken also nicht nur in der (Nicht)Darstellung Schwarzer, Indigener und People of Color, sondern auch in der Vermittlung von *Weißsein* als unsichtbare Norm. Der einheitlich helle Hautton der Zeichnungen und die offensichtliche Annahme, damit eine ‚neutrale‘ Hautfarbe gewählt zu haben, sowie der angenommene Universalismus *weißer* Erfahrungen und Erkenntnisse sind ein Ausdruck davon.

4.4 Geschichte und Kolonialismus

Besonders deutlich zeigt sich der Eurozentrismus in den Lehrwerken auch in der Darstellung von Geschichte und Kolonialismus. Zwar wird das Amerika vor Ankunft der Europäer*innen nicht explizit als ‚leer‘ oder unbewohnt dargestellt, aber die beständige Aufteilung der Geschichte in ‚vor‘ und ‚nach Kolumbus‘, inklusive der sprachlichen Einordnung der antiken amerikanischen Zivilisationen als „precolombinas“ (A5, S. 104; VA5, 3, S. 55), legt eine eurozentrische Sicht auf Geschichte nahe, die als Maßstab oder Ausgangspunkt von Geschichtsschreibung Europa sieht. Einige Aspekte in den Lehrwerken bezüglich der Darstellung kolonialer Geschichte deuten darauf hin, dass die Absicht besteht, mit eurozentrischen Mythen aufzuräumen. An anderen Stellen werden Sprache und Darstellungsweise kolonialer Geschichtsschreibung reproduziert. Dies zeigt sich z. B. an der Verwendung des Begriffs ‚El Nuevo Mundo‘. Mit diesem Begriff einher geht auch der Entdeckungsgedanke, der wiederum die Assoziation mit sich bringt, Kolumbus sei auf leeres Land, auf eine ‚unentdeckte Welt‘, gestoßen. In den Lehrwerken wird der Begriff „El Nuevo Mundo“ als Lektionsüberschrift verwendet, wobei er in dem einem Lehrwerk unkommentiert bleibt (VA5, 3, S. 54) und in dem anderen in Fragezeichen gesetzt und damit offensichtlich zum Gegenstand einer Debatte gemacht wird (A5, 3, S. 56). Die Frage, für wen Amerika eigentlich eine ‚neue Welt‘ war, wird hier in einer Aufgabenstellung zusätzlich explizit aufgegriffen (A5, 3, S. 58). Trotzdem ließe sich in Frage stellen, inwiefern dieser Begriff überhaupt auf derart dominante Art reproduziert werden muss. Es wäre bspw. auch denkbar, die Lektion mit ‚La colonización‘ (o. ä.) zu betiteln, bei der Thematisierung

⁷ Für einen Einstieg in die Auseinandersetzung mit *Weißsein* und Rassismus eignet sich bspw. die Lektüre von *Exit Racism* (Ogette, 2018), *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten* (Hasters, 2019) oder *Der weiße Fleck* (Amjahid, 2021). Eine vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen der Kritischen Weißseinsforschung bietet u. a. der Band *Mythen, Masken und Subjekte* (Eggers et al., 2020).

insgesamt eher auf indigene Perspektiven einzugehen und den Begriff ‚el nuevo mundo‘ nur kontextualisiert, als explizit subjektive Perspektive der Kolonisor*innen wiederzugeben, um damit der Verwendung im allgemeinen Sprachgebrauch entgegenzuwirken. Ein weiteres sprachliches Beispiel, welches darauf hindeutet, dass teilweise versucht wird, Geschichte aus einer weniger eurozentrischen Perspektive darzustellen, ist das Aussparen oder Umgehen des Wortes ‚Entdeckung‘. So ist nicht mehr explizit die Rede von der ‚Entdeckung Amerikas‘, sondern es werden stattdessen spezifischere Beschreibungen genutzt, wie bspw.: „Colón llegó a un continente todavía desconocido para los europeos“ (VA5, 2, S. 39). Es ist jedoch fraglich, inwiefern eine leichte Abwandlung der Worte ausreichen kann, um mit einem eurozentrischen Narrativ zu brechen, denn die Geschichte, die hier erzählt wird, ist zweifellos dieselbe wie vorher: die Erzählung der ‚Entdeckung‘ Amerikas (sei es nun, dass anerkannt wird, dass es sich hierbei nur für sie selbst um einen unentdeckten Kontinent handelt, oder nicht) wird letztendlich immer um die europäische Erfahrung kreisen und europäische Protagonist*innen in den Mittelpunkt stellen.

Dies zeigt sich auch daran, dass Kolonialismus in den Büchern hauptsächlich in Bezug auf die Eroberung des Aztekenreiches durch Hernán Cortés thematisiert wird. Die Person ‚Cortés‘ wird in den Vordergrund gestellt und die tatsächliche, umfassende Bedeutung des Kolonialismus für die indigene Bevölkerung Lateinamerikas wird verschleiert. So fällt der Begriff ‚Kolonialismus‘ bspw. nur ein einziges Mal im Einstiegsquiz zur Lektion *El Nuevo Mundo* (VA5, 3, S. 55), in dem die Frage gestellt wird, wann die meisten Kolonien ihre Unabhängigkeit erlangten. Die Zeit der Kolonialherrschaft sowie Unabhängigkeit der lateinamerikanischen Länder wird darüber hinaus jedoch nicht thematisiert. Im Rahmen der Lektionen über den Beginn des Kolonialismus, also die erste Ankunft der Spanier*innen und Unterjochung von Gebieten wie dem Aztekenreich, erscheint das Wort Kolonialismus (oder verwandte Begriffe) nicht. Stattdessen dominiert der Begriff ‚conquista‘ und die Kolonisor*innen werden entweder mit ihrem Namen genannt oder als ‚los españoles‘ oder ‚los conquistadores‘ bezeichnet. Dass diese geschichtlichen Ereignisse sprachlich nicht mit Kolonisierung in Verbindung gebracht werden, begünstigt eine Verschleierung der tatsächlichen Bedeutung und des Ausmaßes von Kolonialismus (auch als globales Phänomen) bis in die heutige Zeit. Relativ neue, drastische Erkenntnisse, denen zufolge mit Ankunft der Europäer*innen innerhalb eines Jahrhunderts bis zu 95% der damaligen Bevölkerung des amerikanischen Doppelkontinents durch Epidemien, Eroberungskriege und Zwangsarbeit ausgelöscht wurde (vgl. Mann, 2018: S. 156), kommen in den Lehrwerken nicht zum Ausdruck. Teilweise wird Kolonialgeschichte durch vage Ausdrucksweise oder durch die Entnennung von Akteur*innen stattdessen verschleiert. So lautet ein Informationstext über die Karibik folgendermaßen:

La primera isla a la que llegó Cristobal Colón en el año 1492 se encuentra en el mar Caribe y se llama Guanahani. Debido a la historia de la región, los habitantes del Caribe son de origen indígena, africano y europeo. La influencia de estas culturas se refleja especialmente en los estilos de música, famosos en todo el mundo, como la salsa o la rumba. Son muy rápidos y alegres y tienen algo absolutamente especial: el ritmo caribeño. (A3, 4, S. 73)

Kolonisierung und interkontinentaler Sklavenhandel durch die Europäer*innen verstecken sich hier hinter dem neutralen Begriff ‚la historia de la región‘ und werden auch nicht

näher erläutert. Stattdessen wird Kolumbus Reise indirekt mit positiven Elementen, wie kultureller Diversität, verknüpft, wobei zudem das Stereotyp der immer fröhlichen Menschen in der Karibik, denen ‚der Rhythmus im Blut liegt‘, reproduziert wird. An anderer Stelle wird beschrieben, das Aztekenreich sei ‚verschwunden‘, als die Europäer*innen eintrafen: „El imperio azteca desapareció en el año 1521, cuando llegaron los españoles“ (VA3, 1, S. 12). Das Verb ‚verschwinden‘ besitzt keinen wirklichen Agenten, das Subjekt erfüllt semantisch gesehen eher die Rolle eines direkten Objektes. Dadurch werden die tatsächlich involvierten Akteur*innen in dem ‚Verschwinden‘ der Azteken entnannt, als sei es ‚einfach so passiert‘, wodurch Kolonialismus verschleiert wird.

4.5 Subjekte

Auch die Konstruktion von Subjekten in den Lehrwerken beruht auf eurozentrischen (und mitunter rassistischen) Grundlagen. Mit Blick auf die Darstellung historischer Charaktere lässt sich das daran erkennen, wie dynamisch Geschichte(n) beschrieben werden und inwiefern Personen darin vorkommen. So werden die Gesellschaften ‚vor Kolumbus‘ unpersönlich dargestellt, also in allgemeinen Daten und Fakten zusammengefasst und nicht in Geschichten verpackt, die den Leser*innen ein Gefühl dafür geben könnten, dass es sich um ‚echte Menschen‘ gehandelt hat. Auf den Einführungsseiten einer Lektion über Kolonialismus (A5, 3, S. 56 f.), die eine antik anmutende Weltkarte abbilden, auf der unterschiedliche Akteur*innen dargestellt und eingezeichnet sind, fällt zudem auf, dass die spanischen Personen mit Namen und als einzeln unterscheidbare Menschen dargestellt werden, während die indigenen Personen als Gruppe, ohne weitere Einordnung, Benennung oder Erklärung auf sehr stereotype Weise (tanzend, trommelnd) gezeigt werden (A5, 3, S. 56 f.). Diese Darstellung reduziert die einheimische amerikanische Bevölkerung auf eine Gruppenzugehörigkeit, die mit bestimmten Attributen verknüpft wird, und verwischt gewissermaßen ihren Status als voneinander trennbare, individuelle Subjekte.

Ein anderes Beispiel, das veranschaulicht, wie unterschiedliche Subjekte in den Lehrbüchern konstruiert werden (und dass diese unterschiedlichen Konstruktionen eine eindeutig rassistische Komponente besitzen), ist die Behandlung des Themenbereichs ‚Migration‘. Die Lektion *Pasando fronteras* (VA5, 6, S. 110 ff.) befasst sich mit Migration in Bezug auf Spanien und geht hierbei sowohl auf Einwanderung als auch auf Auswanderung ein. Dabei scheint die Lektion durchaus rassismuskritische Ziele zu verfolgen, indem bspw. rassistische Diskriminierung anhand von Karikaturen (VA5, 6, S. 114 f.) sowie mittels eines Textes über Ein- und Ausschlüsse aus der ‚spanischen Identität‘ (VA5, 6, S. 120 f.) thematisiert wird (obwohl das Wort ‚Rassismus‘ außer in einer der Karikaturen nicht explizit verwendet wird). Auch der Fokus auf Migration als allgemeines Phänomen kann als Versuch aufgefasst werden, Flucht und Migration zu entstigmatisieren und Gemeinsamkeiten statt Differenzen zu betonen. Trotzdem ist ersichtlich, dass (*weiße*) spanische Migrant*innen, die bspw. nach Deutschland auswandern, in den Lehrwerken auf andere Weise beschrieben und konstruiert werden als Migrant*innen, die aus oder über Marokko nach Spanien einwandern (in den abgedruckten Statistiken tauchen hier zwar auch nicht-afrikanische Herkunftsländer auf, thematisiert wird jedoch nur die Migration

aus Afrika). Auf einer Doppelseite zur Grenzsituation in Ceuta werden u. a. anhand von vermeintlich allgemeingültigen Aussagen das *futuro compuesto* und der *condicional compuesto* eingeführt, um über Vermutungen sprechen zu können: z. B. „Será un inmigrante ilegal.“; „Se rompería una mano al intentar saltar la valla.“ (VA5, 6, S. 112). Neben diesen Sätzen wird das Foto eines Schwarzen jungen Mannes mit verletzter Hand gezeigt. Abgesehen davon, dass es geschmacklos scheint, dieses Foto und das mit vielen persönlichen Schicksalen verbundene Thema zur simplen Grammatikeinführung zu benutzen (was den Inhalt des Gesagten in den Hintergrund rücken lässt, indem der Fokus auf die sprachliche Form gelegt wird), ist es besonders problematisch, gerade an dieser Stelle das Thema fast ausschließlich über Vermutungen und Interpretationen zu erschließen. Denn das nimmt erstens den Migrant*innen das Recht, selbst für sich zu sprechen, erzeugt zweitens den Eindruck, es gäbe eine allgemeine Erzählung, die für all diese Migrant*innen passend ist, und vermittelt drittens das Gefühl, die deutschen Schüler*innen wüssten mit ihrem Allgemeinwissen schon genug über die Situation, als dass sie ohne viele zusätzliche Hintergrundinformationen darüber sprechen könnten. Im Kontrast dazu werden auf den Seiten über spanische Migrant*innen in Deutschland vier unterschiedliche *weiße* Personen mit Namen und Foto vorgestellt, die jeweils selbst ihre Geschichte und persönlichen Beweggründe für die Auswanderung erzählen (VA5, 6, S. 118.).

4.6 Lösungsansätze in den Schulbüchern

Die Lösungsansätze, die in den Lehrwerken für thematisierte Probleme, wie z. B. Umweltzerstörung, die (globale) Wasserkrise oder Bildungsungleichheit, angeführt werden, setzen großteils auf der individuellen Ebene an, indem sie persönliche Verhaltensänderungen propagieren (z. B. VA5, 4, S. 66 f.), oder verschleiern systemische, koloniale Zusammenhänge, indem sie (eurozentrische) ‚wohltätige‘ Projekte und Initiativen in den Fokus rücken (z. B. A5, 1, S. 13). Indem Umweltprobleme und Lösungsvorschläge ausschließlich auf einer individuellen, auf die einzelne Konsument*in ausgerichteten Ebene diskutiert werden, bleiben größere systemische Zusammenhänge außen vor, was letztendlich zu einer Reproduktion der bestehenden Verhältnisse führt. Auch ein Fokus auf ‚wohltätige‘ Initiativen von Organisationen oder Einzelpersonen kann diesen Effekt erzeugen, je nachdem wie diese ausgerichtet sind und dargestellt werden. So vermitteln Berichte wie z. B. das des deutschen Ehepaars Bigalke eine Sichtweise, die kein Interesse daran hat, koloniale Kontinuitäten zu hinterfragen. Vielmehr werden eurozentrische Bilder reproduziert, die ‚wohltätigen‘ *Weiß*en als Retter*innen stilisiert und die Menschen vor Ort nur aus deren Perspektive präsentiert. Im Gegenteil dazu können Initiativen, die von Betroffenen selbst ausgehen und auch aus deren Sicht dargestellt werden, dazu dienen, größere Zusammenhänge und (koloniale) Machtverhältnisse aufzuzeigen sowie die Möglichkeit der Widerständigkeit in den Raum zu bringen. Dies zeigt sich ansatzweise in einem Bericht über Máxima Acuña, eine peruanische Kleinbäuerin, die gegen das multinationale Bergbauunternehmen Yanacocha kämpft und dabei Widerstand gegen die neokoloniale Ausbeutung und Vernichtung von Mensch und Natur leistet (VA5, 4, S. 77). Gleichzeitig könnte

ihre eigene Stimme stärker einbezogen werden, als es im Lehrwerk der Fall ist, um Hintergründe und systematische Zusammenhänge klarer zu machen. Letztendlich besteht die Frage, egal wer spricht, darin, ob mit der Präsentation von Lösungsansätzen und Handlungsmöglichkeiten eine echte Auseinandersetzung gefördert wird – die unangenehme Gefühle und momentane Ratlosigkeit hervorbringen, aber auch Umdenken oder Neu-Denken fördern kann – oder ob der Fokus eher darauf liegt, Lösungen zu präsentieren, die das Wohlfühl wieder herstellen oder vermeintlich für ein schnelles Erfolgserlebnis sorgen.

5. Fazit

Die Untersuchung der ausgewählten Spanischlehrwerke zeigt, dass Schulbücher noch immer von Eurozentrismus und Kolonialität durchwoben sind. Auch rassistische Wissensbestände finden sich eingeflochten in die Erzählungen, Bilder und Strukturen der Bücher. An einigen Stellen ist die Reproduktion kolonialer, eurozentrischer Diskurse offensichtlich, bspw. wenn Kinder in Lateinamerika pauschalisierend als arm, arbeitend, obdachlos und ohne Bildung dargestellt werden oder die koloniale Erzählung des ‚Weißen Retters‘ unhinterfragt reproduziert wird. Das hier vermittelte antithetische Bild von Lateinamerika als hilfsbedürftig, unterentwickelt und problembehaftet und Europa als fortschrittlich und hilf spendend ist Teil der eurozentrischen binären Denkweise, in der Europa (bzw. der ‚Westen‘) als überlegener Gegensatz zum Rest der Welt konstruiert wird. An anderen Stellen ist der Eurozentrismus weniger offensichtlich und findet sich eher in der Struktur und Aufteilung der Lehrwerke wieder. So erscheint Lateinamerika indirekt als monolithischer Kulturraum, indem es bei der Kapitelaufteilung auf eine Strukturebene mit Spanien gestellt wird (bzw. die einzelnen lateinamerikanischen Länder auf eine Ebene mit den spanischen Regionen). Dies suggeriert, dass Lateinamerika (als Kontinent) von der Komplexität her gleichzusetzen wäre mit Spanien (als Land). Zudem trägt die inhaltliche Ausrichtung der Kapitel dazu bei, dass lateinamerikanische Länder und die dort lebenden Menschen vor allem von einer kultur- oder regionalspezifischen Sparte aus betrachtet werden, während Spanien als geeignete Kulisse für diverse alltägliche Themen gehandhabt wird. Das wirkt sich auch auf den Eindruck der dargestellten Personen aus: Während Menschen in Lateinamerika eher eindimensional (und dadurch gewissermaßen austauschbar) porträtiert werden, erscheinen Menschen in Spanien durch den Zusammenhang mit vielen unterschiedlichen und alltäglichen Themen multidimensionaler und bieten somit auch mehr Identifikationspotenzial für die Schüler*innen. Dies führt implizit zu der Konstruktion eines ‚Wir‘ (Spanien, Deutschland, Europa) im Gegensatz zu den ‚Anderen‘ (Lateinamerika, Globaler Süden). Dass es sich hierbei auch um eine rassistische Konstruktion handelt, wird daran deutlich, dass dieses ‚Wir‘ nicht bloß auf regionale Nähe zurückzuführen ist, sondern es sich hierbei um ein spezifisch *weißes* ‚Wir‘ handelt. So werden bspw. beim Thema Migration Schwarze Migrant*innen anders behandelt als *weiße* Migrant*innen. Während Schwarze Migrant*innen als Gruppe konstruiert werden und keine eigene Stimme haben, werden *weiße* Migrant*innen als Individuen gezeigt, die ihre eigene, persönliche Geschichte erzählen. Und auch im Allgemeinen kommen BIPOC in den

Lehrbüchern selten bis gar nicht in alltäglichen Geschichten und auf Abbildungen vor, sondern beinahe ausschließlich, wenn es um spezifische Thematiken wie Flucht und Migration oder Armut geht. Während BIPOC also begrenzte Räume und Themengebiete zugewiesen werden, die sie ‚bewohnen dürfen‘, wird *weißen* Menschen zugestanden, sich in allen Räumen frei zu bewegen. Ihre Erfahrungen und Erkenntnisse werden zudem selten als kulturspezifisch oder subjektiv eingeordnet, sondern eher als universell und objektiv dargestellt. Bezüglich der Darstellung von Geschichte zeigt sich ein eurozentrischer Blick u. a. in der Einteilung lateinamerikanischer Geschichte in ‚vor‘ und ‚nach Kolumbus‘. Außerdem wird mit Bezug auf Kolonialismus keine klare Haltung eingenommen. So wird Kolonialismus nicht als globales Phänomen mit massiven Auswirkungen bis in die heutige Zeit aufgegriffen, sondern größtenteils auf ‚Eroberungsgeschichten‘ und einzelne historische Ereignisse reduziert. Dabei werden vor allem europäische Akteur*innen, insbesondere Hernán Cortés, in den Vordergrund gestellt. Indigene Perspektiven kommen kaum vor und könnten sowohl bei der Thematisierung von Kolonialismus als auch in der Erzählung über die antiken indigenen Gesellschaften stärker miteinbezogen werden. Hinsichtlich aktueller Lebensrealitäten und Ereignisse wird selten ein historischer Bezug hergestellt. Historische Hintergründe globaler Ungleichheit bleiben unangetastet. Stattdessen werden Gründe für Probleme eher auf individueller und nationaler Ebene verortet und als Lösungsansätze Verhaltensänderungen des Individuums oder ‚wohltätige‘ Hilfe von Organisationen (oft aus dem Globalen Norden) angeboten. Neokoloniale Zusammenhänge sowie die eigene Verstricktheit in globale Ungleichverhältnisse bleiben beinahe vollständig außen vor.

Für den Weg hin zu einer diskriminierungskritischen Schule, die u. a. dekolonial und rassismuskritisch arbeiten muss, ist es unabdingbar, dass auch Lehrwerke einen weniger eurozentrischen Blickwinkel einnehmen sowie auf implizit vermittelte rassistische und koloniale Wissensbestände überprüft werden. Die hier beschriebene Arbeit hat sich hauptsächlich damit befasst, eine Auswahl von Lehrwerken auf solche Wissensbestände sowie Darstellungsformen zu untersuchen, ohne dabei konkrete Alternativen anzubieten. Einige Lösungsansätze ergeben sich allerdings schon aus der Kritik selbst, wie bspw. als Kulisse für alltägliche Themen nicht nur Spanien, sondern genauso lateinamerikanische Länder zu wählen; BIPOC selbst zu Wort kommen zu lassen, um ihre individuellen Geschichten zu erzählen; eine diversere Quellenauswahl zu nutzen; Alternativen zu einem eurozentrischen Entwicklungsbegriff mit einzubeziehen; auf Bildern zu diversen Themen auch BIPOC abzubilden; widerständige Geschichten zu erzählen, die dem eurozentrischen Bild des hilfsbedürftigen, abhängigen Menschen in Lateinamerika etwas entgegensetzen; eine Reflexion über Geschichte, Kolonialismus und die eigene Rolle in globalen Ungleichverhältnissen anstoßen sowie Schüler*innen animieren, Dinge in Frage zu stellen anstatt einfache Antworten abzurufen. Darüber hinaus kann es nicht ausreichen, bloß die Bildungsmaterialien zu überarbeiten. Eurozentrismus, wie auch Rassismus, ist als grundlegende Erzählung strukturell in unserer Gesellschaft verankert, d. h. er steckt sowohl in der Funktionsweise von Institutionen als auch in dem gelernten Wissen, das uns als Individuen mitbeeinflusst. Es bedarf daher eines weitreichenderen Ansatzes, der sowohl die

Ausbildung und Fortbildung von Lehrkräften bezüglich Eurozentrismus, Rassismus und anderer diskriminierungsrelevanter Themen einbezieht, als auch institutionelle Dimensionen angeht. Hinsichtlich der Nutzung von Bildungsmaterialien scheint insbesondere der erste Aspekt, also die Sensibilisierung und Ausbildung von Lehrpersonen, von Relevanz. Ohne Wissen und Bewusstsein dafür, was Eurozentrismus ausmacht und wie Rassismus wirkt, werden Lehrer*innen auch mit ‚guten‘ Lehrmaterialien nicht in der Lage sein, dekolonial und rassismuskritisch zu unterrichten.

Literatur

- Amjahid, Mohamed (2021). *Der weiße Fleck. Eine Anleitung zum antirassistischen Denken*. München: Piper.
- Arriagada, Melanie; Camagna, Lourdes; Cid Sánchez, Celia; Wagner Civera, María; Gerth, Elisa; Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine; Lüning, Marita & Melgar Pernias, Yolanda (2016). *¡Vamos! ¡Adelante! 3*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Arriagada, Melanie; Bothmann, Cathrin; Cid Sánchez, Celia; Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine; von Moritz, Jan; Morón Garzarán, Ruth & Pérez, Lucile (2017). *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Arriagada, Melanie; Bondonno, Denise; Bothmann, Cathrin; Cardenete Aspiroz, Leticia; Cid Sánchez, Celia; Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine; Garzarán, Ruth & Pérez, Lucile (2018). *¡Vamos! ¡Adelante! - Paso a nivel*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Aydemir, Fatma & Yaghoobifarah, Hengameh (Hg.) (2019). *Eure Heimat ist unser Albtraum*. Berlin: Ullstein fünf.
- Balsler, Joachim; Calderón Villarino, Isabel; Elices Macias, Amparo; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike & Lützen, Ulrike (2018). *¡Apúntate! 3*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bascio, Thomas & Hoffmann-Ocon, Andreas (2010). Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen – zwei Fallbeispiele. In *Lehr- und Lernmedien als Träger von Inhalten und Konzepten – Bedeutung für die Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 28* (1), S. 20–32.
- Bendix, Daniel (2015). Afrikabilder in Deutschland aus postkolonialer Perspektive. In Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 26-38.
- Bigalkes (o. J. Wir machen Schule. Colegio Diospi Suyana. <https://www.bigalkes.de/> (zuletzt aufgerufen am 26.11.2022).
- Bönkost, Jule (2020). Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern: ‚Verbesserte‘ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. In *Eckert. Dossiers* (1), S. 1-27. [https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/314/B%C3%B6nkost Dekonstruktion%20von%20Rassismus%20in%20Schulb%C3%BCchern.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/314/B%C3%B6nkost%20Dekonstruktion%20von%20Rassismus%20in%20Schulb%C3%BCchern.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (zuletzt aufgerufen am 10.06.2021).
- BrückenWind (2020). White Savior Complex. <https://brueckenwind.org/bildungsarbeit/white-savior-complex-2/> (zuletzt aufgerufen am: 06.07.2021).

- Calderón Villarino, Isabel; Elices Macias, Amparo; Grimm, Alexander; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike & Peppel, Henning (2019). *¡Apúntate! 4*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Calderón Villarino, Isabel; Elices Macias, Amparo; Kolacki, Heike; Lützen, Ulrike; Peppel, Henning & Vila Baleato, Manuel (2020). *¡Apúntate! 5*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- do Mar Castro Varela, María & Dhawan, Nikita (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hg.) (2020). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST-Verlag.
- Fillitz, Thomas (2007). Vertrauen, kritisches Bewusstsein und Festigung der Identität – Interkulturelles Lernen in Österreich. In: Bertels, Ursula; de Vries, Sandra & Nolte, Nina (Hg.), *Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 63-86.
- Franzki, Hannah (2012). Eurocentrism. In *InterAmerican Wiki: Terms - Concepts – Critical Perspectives*. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/wiki/e/eurocentrism.xml> (zuletzt aufgerufen am: 10.06.2021).
- glokal e.V. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin.
- Hall, Stuart (1992). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag.
- ___ (1996). When was ‚the post-colonial‘? Thinking at the limit. In Chambers, Iain & Curti, Lidia (Hg.), *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*. London: Routledge, S. 242-260.
- Hasters, Alice (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. München: hanserblau.
- Jäger, Siegfried (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: UNRAST.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (Hg.) (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am: 14.06.2021).
- Lässig, Simone (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-215.
- Lintner, Peter (2012). *Das Afrikabild in gegenwärtigen österreichischen Geographieschulbüchern. Eine ideologiekritische Analyse der Unterrichtswerke der HS und der AHS-Unterstufe des Schuljahres 2007/2008*. Wien.
- Mann, Charles C. (2018). *Amerika vor Kolumbus*. Reinbek, Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

- Marmer, Elina & Sow, Papa (Hg.) (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Matthes, Eva (2004). Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hg.), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-249.
- Melber, Henning (1992). *Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Mudimbe, Valentin Y. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Ogette, Tupoka (2018). *exit RACISM*. Münster: UNRAST-Verlag.
- Quijano, Aníbal (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. In *Cultural Studies* 21 (2-3), S. 168-178.
- ___ (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien, Berlin: Turia+Kant.
- Sitte, Christian (2001). Das GW-Schulbuch. In Sitte, Wolfgang (Hg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, S. 447-472.
- Stein, Gerd (1977). *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik: Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun: Henn.
- Wallerstein, Immanuel (2001). El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de las ciencias sociales. In *Revista de sociología* 15, S. 97-113.
- Ziai, Aram; Aikins, Joshua Kwesi; Bendix, Daniel & Danielzik, Chandra-Milena (2013). Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit. Die westliche Sicht auf die Dritte Welt: vom Kolonialismus bis heute. In Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hg.), *Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit*. Berlin: BER, S. 22-29.
- Züricher Hochschule der Künste (o. J.). *Othering*. <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894> (zuletzt aufgerufen am: 28.04.2022).

Über die Autorin

Joana Zabel ist seit Mai 2022 Lehramtsanwärterin an der Willy-Brandt-Gesamtschule in Köln. Sie absolvierte ihr Studium für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in den Fächern Englisch und Spanisch an der Universität zu Köln.
Korrespondenzadresse: joana.zabel@zfs-k.de