



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Wissen über Lateinamerika
in österreichischen Spanischlehrbüchern.

Eine Analyse von Schulbuchwissen im Kontext dekolonialer Theorien.

verfasst von / submitted by

Birgit Pichler

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.
UF Spanisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Moreover, the structures of knowledge validation, which define what 'true' and 'valid' scholarship is, are controlled by *white* scholars, both male and female, who declare their perspectives universal requirements. As long as Black people and People of Color are denied positions of authority and command in the academy, the idea of what science and scholarship are prevails intact, remaining the exclusive and unquestionable 'property' of whiteness. Thus, it is not an objective scientific truth that we encounter in the academy, but rather the result of unequal power 'race' relations.

Grada Kilomba, Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. 2008. S.29.

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei Professorin Eva Vetter für ihre Unterstützung dieser Arbeit und bei all den tollen Personen, die meinen Arbeitsprozess durch verschiedene Aktivitäten direkt oder indirekt geprägt haben: Emotionale Arbeit, Korrekturlesen, Leben und Teilen anticolonialer Fantasien, Friedensangebote, Adventpäckchen, geduldige Telefongespräche, politische Kämpfe, Tipps & Tricks, Diskussionen, Teilen von Sommer- und Herbstfrischeresidenzen und Feinschliffsupport (!).

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1. Ausgangssituation und Ziele	9
1.2. Theoretische Bezugspunkte.....	10
1.3. Methodisches Vorgehen.....	13
1.4. Aufbau der Arbeit.....	14
2. Schulbücher im Kontext	14
2.1. Schulbuchforschung	15
2.1.1. Systematisierung eines heterogenen Forschungsfeldes	15
2.1.2. Definitionen Schulbuch.....	16
2.1.3. Geschichte schulbuchbezogener Forschungen	17
2.1.4. Perspektiven auf Funktion und Bedeutung von Schulbüchern.....	18
2.1.5. Rahmenbedingungen von Schulbuchforschung.....	19
2.1.6. Methoden und Theorien.....	20
2.1.7. Debatten und Defizite	21
2.2. Schulbücher im Sprachenunterricht.....	23
2.3. Lateinamerika in Schulbüchern.....	27
2.4. Fazit	28
3. Machtkritische Perspektiven auf Wissen	30
3.1. Wissen im Schulbuch.....	30
3.1.1. Entstehungszusammenhänge von Schulbuchwissen	31
3.1.2. Form, Kontext und Funktion von Schulbuchwissen	36
3.2. Wissen im Kontext dekolonialer Theorien	38
3.2.1. Kritische Kontextualisierung lateinamerikanischer dekolonialer Theorie.....	39
3.2.2. Grundannahmen dekolonialer lateinamerikanischer Positionen	43
3.2.3. Wissen dekolonialisieren	47
3.3. Fazit	52
4. Analyseprozess	53
4.1. Beschreibung des Materials.....	54
4.1.1. Vorstellung der zur untersuchenden Schulbücher	54
4.1.1.1. Reihe Perspectivas Austria	54
4.1.1.2. Reihe Caminos	55
4.1.2. Rahmenbedingungen von Schulbuchproduktion	57
4.1.3. Charakteristika der zu untersuchenden Schulbücher	60
4.1.3.1. Grobanalyse Reihe Perspectivas Austria.....	62

4.1.3.2. Grobanalyse Reihe Caminos.....	67
4.2. Kategoriensystem.....	70
4.2.1. Selektionskriterium und Abstraktionsniveau.....	71
4.2.2. Erster Materialdurchgang und Revision	72
4.2.3. Fertiges Kategoriensystem.....	73
4.3. Analyse des Materials: Vermitteltes Wissen über Lateinamerika	74
4.3.1. Thematische Schwerpunktsetzungen.....	75
4.3.1.1. Architektur	75
4.3.1.2. Bildende Kunst.....	76
4.3.1.3. Bräuche	76
4.3.1.4. Darstellende Kunst.....	78
4.3.1.5. Essen und Trinken.....	78
4.3.1.6. Freiwilligenarbeit.....	79
4.3.1.7. Geografie.....	80
4.3.1.8. Geschichte.....	80
4.3.1.9. Kleidung	82
4.3.1.10. Klima und Wetter.....	83
4.3.1.11. Kultur	83
4.3.1.12. Landschaft	84
4.3.1.13. Literatur.....	84
4.3.1.14. Medien	85
4.3.1.15. Medizin.....	85
4.3.1.16. Musik und Tanz.....	85
4.3.1.17. Ökologie	86
4.3.1.18. Pflanzen.....	87
4.3.1.19. Reisen.....	87
4.3.1.20. Sehenswürdigkeiten	88
4.3.1.21. Sprache.....	90
4.3.1.22. Städte	90
4.3.1.23. Tiere	90
4.3.1.24. Wissenschaft und Bildung	91
4.3.1.25. Fazit.....	91
4.3.2. Vermittlung gesellschaftlicher Verhältnisse	93
4.3.2.1. Politische Verhältnisse	93
4.3.2.2. Soziale Verhältnisse	94
4.3.2.3. Wirtschaftliche Verhältnisse	95
4.3.2.4. Entwicklungshilfe.....	96
4.3.2.5. Migration.....	96
4.3.2.6. Fazit.....	98
4.3.3. Thematisierung von Lateinamerika im Verhältnis zu Europa	99
4.3.3.1. Deskription der Kategorie	99
4.3.3.2. Fazit.....	101

4.3.4. Positionierung von Individuen und Kollektiven	101
4.3.4.1. Sprechende Einzelpersonen	102
4.3.4.2. Berühmte Personen	104
4.3.4.3. Personengruppen	105
4.3.4.4. Einzelpersonen, über die gesprochen wird	106
4.3.4.5. Fazit	108
5. Resümee	111
6. Bibliographie	116
7. Anhang	125
7.1. Abstract (deutsch)	125
7.2. Resúmen (castellano)	126
7.3. Auszug Kategoriensystem	136
7.4. Transkription Audiomaterial	141

1. Einleitung

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit untersuche ich die meistverwendeten Spanischlehrbücher an österreichischen Schulen daraufhin, welches Wissen über Lateinamerika sie vermitteln. Der Fokus auf den Wissensbegriff trägt dem Umstand Rechnung, dass Vertreter_innen der europäischen Schulbuchforschung Schulbüchern eine zentrale Rolle in der hegemonialen Wissensvermittlung zuschreiben. Die Positionen zu diesem Schulbuchwissen werde ich in erster Linie mit dekolonialen Theorien verschränken, denn auch in diesen ist die Frage nach Wissen und damit einhergehenden Machtverhältnissen ein zentrale. Meine Annahme ist, dass die Schulbücher als Teil der eurozentristischen Wissensordnung, die grundlegend rassistisch strukturiert ist, dementsprechendes Wissen über Lateinamerika, also lateinamerikanische Verhältnisse – Gesellschaft, dort lebende Menschen, Geschichte_n und politische Systeme – re produzieren.

1.1. Ausgangssituation und Ziele

Akteur_innen machtkritischer bildungswissenschaftlicher Zugänge haben stets die Notwendigkeit betont, als Lehrperson – vor allem der jeweiligen Dominanzgesellschaft angehörende – eigene gesellschaftliche Positioniertheiten und (oftmals daraus resultierende) Perspektiven auf die Welt zu befragen und das eigene Eingebunden-Sein in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu thematisieren. Die Autor_innen des einzigen mir bekannten deutschsprachigen Leitfadens zur explizit rassismuskritischen Analyse von Lernmaterialien halten fest, dass Lehrende insbesondere sich selbst und die Institution Schule reflektieren sollten, um eigene normative Perspektiven zu irritieren und potentiell diskriminierende Haltungen und didaktische Handlungen einzuschränken.¹ Neben feministischen und rassismuskritischen pädagogischen Ansätzen, sind post- und dekoloniale Zugänge für mein Nachdenken über den Lehrberuf und mein Handeln als Lehrende relevant. Insbesondere letztere stellen einen zentralen theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit dar. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan betonen die aus der postkolonialen Bildungswissenschaft resultierende Notwendigkeit des „schmerzhaften Prozess der eigenen Hinterfragung“² von Lehrenden, und, dass Selbstkritik immer auch strukturelle Kritik sein muss:³ „Postkoloniale Pädagogik problematisiert die in das Bildungsprojekt eingebettete, gelernte Vergessenheit und Komplizenschaft mit dem imperialistischen und nationalistischen Projekt.“⁴

¹ vgl. *Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden* (Hg.), *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. 2015. S.14.

² *María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan, Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus*. In: *Carmen Mörsch* (Hg.), *Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. 2009. S. 351.

³ vgl. ebd., S. 348.

⁴ ebd., S.347.

Ausgehend von diesen Postulaten verfolge ich mit der vorliegenden Abschlussarbeit die Überprüfung und Schärfung eigener (alltags-)theoretisch geprägter Annahmen durch fachwissenschaftliche Beschäftigung und damit auch die Hinterfragung eigener Handels- und Sprechbedingungen, die mit meiner Positioniertheit als in Österreich geborene und hier als weiblich sozialisierte *weiße*⁵ Person einhergehen. Zentrales Anliegen der Arbeit ist zudem die Reflexion einer Komponente struktureller Bedingungen meines Faches – dem Schulbuch.

Diese der Arbeit zugrunde liegenden Interessen verknüpfen sich auch mit meinen Erfahrungen während meines Spanischstudiums am Institut für Romanistik der Universität Wien. Oftmals habe ich in Lehrveranstaltungen, zum Beispiel im Rahmen von Diskussionen oder Lehrinhalten, einen sehr spezifischen Blick auf ‚Lateinamerika‘ (und tatsächlich auch in dieser homogenisierenden Art und Weise) wahrgenommen. Selten ist es mir gelungen, konstruktiv mit anderen in ein Gespräch darüber zu kommen und zu vermitteln, welche Bedeutungen manchen dieser Perspektiven meiner Meinung nach innewohnen, warum ich sie als rassistisch, exotisierend, sexistisch oder als Verharmlosung von Kolonialgeschichte und deren Auswirkungen empfinde und wie ich mich als *weiße* Studierende dazu in Bezug setzen möchte. Oder darüber, was die Omnipräsenz eurozentristischer Positionen in der Romanistik für die Praxis *weißer* ‚Hispanist_innen‘ heißen könnte und warum ich das Bedürfnis habe, mich mit anderen darüber auszutauschen und gemeinsam Wege zu finden, der Normalität zu widerstehen. Ich gehe davon aus, dass sich die oben genannten Perspektiven auch in den österreichischen Lehrwerken für den Spanischunterricht wiederfinden.

1.2. Theoretische Bezugspunkte

Neben de- und postkolonialen Theorien beziehe ich mich auf Schulbuchforschung, deren Vertreter_innen staatlich approbierten Lehrwerken eine zentrale Rolle innerhalb hegemonialer Wissensvermittlung zuschreiben. Im bereits erwähnten rassistuskritischen Leitfaden wird diese Rolle anhand folgender Aspekte gefasst:

1. Ihre Inhalte spiegeln gesellschaftlich dominante Werte, Normen und Vorstellungen wider.
2. Sie sind Träger des Wissens, das im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Schule als lehr- und lernreich erachtet wird und das damit staatlich legitimiert ist.
3. Gleichzeitig formen Lehr- und Lernmitteln Meinungsbilder, indem sie prägend auf die Lernenden, aber auch auf die Lehrenden wirken. Unterrichtsmaterialien haben Einfluss auf das Selbst- und Weltverstehen.⁶

⁵ unter Bezug auf Noa K. Ha, *Straßenhandel in Berlin: Öffentlicher Raum, Informalität und Rassismus in der neoliberalen Stadt*. 2016. S. 71, schreibe ich *weiß* kursiv und klein, da es sich im Unterschied zu *Schwarz* nicht um eine affirmierende Selbstbezeichnung handelt, sondern um die Markierung einer sozialen Konstruktion der Rassisierung.

⁶ *Autor*innenkollektiv*, *Rassismuskritischer Leitfaden*, S.6.

Auch Markom und Weinhäupl, deren Publikation „Die Anderen im Schulbuch“⁷ als österreichisches Standardwerk der Schulbuchanalyse gilt, betonen die Relevanz von Wissensproduktion. „Schulbücher bilden darüber hinaus auch ein wesentliches Element des nationalen Diskurses und sie stellen sozial und öffentlich akzeptiertes Wissen her. Durch Lehrpläne und das Approbationsverfahren beeinflusst der Staat auch, welche Inhalte aufgenommen und wie diese dargestellt werden.“⁸ Thomas Höhne, dessen 2003 publiziertes Werk zu „Schulbuchwissen“, eine an Wissen orientierte Schulbuchtheorie vorlegt, definiert das Schulbuch als „Träger eines spezifischen, kontrollierten, dominanten und sozial-institutionell approbierten Wissens einer nationalsprachlichen Gesellschaft“⁹. Und weiter: „Schulbuchwissen [...] bildet ein wichtiges Indiz für Formen und Thematisierungsweisen gesellschaftlicher Selbstbeschreibung.“¹⁰

Auch innerhalb de- und postkolonialer Theorien ist die Frage nach der Bedeutung von Wissen, insbesondere im Kontext gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse, eine zentrale. Castro Varela bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Postkoloniale Theorie interessiert sich insbesondere für epistemische Gewalt – das, was Spivak einmal provokativ als *mindfucking* charakterisiert hat.“¹¹ Auch in den dekolonialen Theorien sind Wissen und damit einhergehende strukturelle globale Machtverhältnisse zentraler Gegenstand der Diskussionen.

Entendemos por ‘descolonización de los saberes’ un complejo proceso que inicia con el cuestionamiento de los fundamentos del conocimiento moderno-occidental hegemónico. Coincidimos con las corrientes que plantean que la dimensión del conocimiento ha sido esencial en la construcción de los sistemas de dominación y subalternización de la diversidad. Por ello, es en la construcción de una [nueva] episteme desde otras subjetividades y colectividades, donde podemos generar nuevas formas de la política convivencial.¹²

Dekoloniale Positionen, die die Frage nach Wissen und Gewalt vor allem mit den Konzepten Eurozentrismus und Kolonialität verschränken,¹³ stellen neben der schulbuchbezogenen Forschung, den zentralen theoretischen Bezugspunkt meiner Arbeit dar. Das Konzept der Kolonialität ist als Schlüsselbegriff dekolonialer Theorie zu sehen. In dessen Definition verweist Maldonado-Torres auf die Alltäglichkeit desselben und führt explizit Lehrmaterialien als Beispiel an:

⁷ vgl. ebd.: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. 2007.

⁸ vgl. Markom, Weinhäupl, „Afrika“ in österreichischen Schulbüchern, S. 23.

⁹ vgl. ebd., Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. 2003. S.74.

¹⁰ ebd., S.79.

¹¹ vgl. Gayatri Spivak zit.n. María do Mar Castro Varela, Scheitern als Erfolg. Lehren und Lernen im Kontext von Dekolonisierung. In: Agnes Achola et al. (Hg.), Migrationsskizzen. Postkoloniale Verstrickungen, antirassistische Baustellen. 2010. S.233.

¹² Red de Feminismos Descoloniales, Descolonizando nuestros feminismos, abriendo la mirada. Presentación de la red de feminismos descoloniales. In: Yuderky Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz (Hg.), Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. 2014. S.458.

¹³ vgl. Sebastian Garbe, Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: Austrian Studies in Social Anthropology. Nr.1. 2013. S.3-4; S.6. Online verfügbar unter: <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-Journal-2013-01-DeskolonisierungDesWissens.pdf> [25.04.2017].

Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.¹⁴

Die Gründe für den gewählten dekolonialen Haupt-Fokus auf ‚Wissen über Lateinamerika‘ sind auf zwei Ebenen zu sehen. Zum einen bin ich davon überzeugt, dass man sich nicht machtkritisch gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen annähern kann, ohne die tiefgreifenden Auswirkungen und Kontinuitäten der Kolonialisierungen in allen Teilen der Welt zu thematisieren, die die Vertreter_innen post-/dekolonialer Theorien aufgezeigt haben.¹⁵ Diese Erkenntnis betrifft also auch die österreichische Gesellschaft. Zudem spielt sie im fachwissenschaftlichen Kontext der vorliegenden Abschlussarbeit eine spezifische Rolle, denn die Hispanistik lässt sich aufgrund der Kolonialgeschichte Spaniens nicht ohne eurozentristische rassistische Bezüge zu Lateinamerika denken.

Der Umstand, dass ich in meinen bisherigen Ausführungen sowohl den Begriff ‚postkolonial‘ als auch ‚dekolonial‘ verwendet habe, führt zur angesprochenen zweiten Ebene. Prinzipiell wird eine kontroverse Begriffs- und Perspektivendebatte um die Bezeichnungen neo-, anti-, de- oder postkolonial im Kontext mit lateinamerikanischen Realitäten geführt, wie ein kürzlich erschienener Sammelband zeigt.¹⁶ Dies ist unter anderem der Tatsache geschuldet, dass lateinamerikanische Theoretiker_innen Kritik an der postkolonialen Theorie beziehungsweise Zweifel an ihrer Relevanz für die Analyse lateinamerikanischer Realitäten geäußert haben. Dies führte in den 1990er Jahren zur Entstehung einer lateinamerikanischen dekolonialen Theorie.¹⁷ Einige Vertreter_innen der dekolonialen Theorien halten fest, dass die angelsächsisch und französisch dominierte postkoloniale Theoriebildung die Besonderheit der lateinamerikanischen Situation nicht zu erklären vermag und selbst eurozentristisches Wissen reproduziert.¹⁸ Es erscheint mir also notwendig, in einer kolonialkritisch geprägten Analyse mit Fokus auf lateinamerikanische Verhältnisse diese Kritik ernst zu nehmen, weswegen ich mich hauptsächlich auf diese Theorieströmung beziehen werde. Weiterhin werde ich aber auch unterschiedliche de- und postkoloniale Perspektiven verknüpfen, wenn es mir notwendig erscheint. Denn es gilt auch die Debatten ernst zu nehmen, die die Kritik dekolonialer Vertreter_innen differenzieren beziehungsweise zurückweisen und wie zB Castro

¹⁴ Nelson Maldonado-Torres, *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel (Hg.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 2007. S.131.

¹⁵ vgl. María do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan (Hg.), *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2015². S.21.

¹⁶ vgl. Sebastian Garbe, *Kolonialität und dekoloniale Theorie – ein lateinamerikanischer Beitrag zur kolonialen Frage*. In: Rebecca Steger, Marie Ludwig, Julia Brychcy, Elisabeth Püt, Kyra Sell (Hrsg.), *Subalternativen. postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika*. 2017. S.37.

¹⁷ vgl. ebd., S.39.

¹⁸ vgl. Santiago Castro-Gómez, *La poscolonialidad explicada a los niños*. 2005. S.13. Online verfügbar unter: <https://territoriosendisputa.files.wordpress.com/2015/09/158.pdf> [26.04.2017].

Varela für eine Verschränkung plädieren.¹⁹ Auffallend ist, dass vor allem männliche Vertreter der dekolonialen Theorie harsche Kritik an postkolonialen Positionen üben, in den feministischen dekolonialen Positionen gibt es diese starke Abgrenzung in der Form nicht, auf die feministischen postkolonialen Position wird sich durchaus affirmativ bezogen.²⁰ Vielmehr gibt es auch Kritik an den vorrangig männlich geprägten dekolonialen Positionen, die Geschlecht in ihrer Verwobenheit mit Rassifizierungsprozessen nicht behandeln und entsprechende Positionen nicht beachten,²¹ auch diese Positionen werden in meine Analyse einfließen.

1.3. Methodisches Vorgehen

Das methodologische Instrumentarium der Analyse stellt die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring dar. Dabei ist die zusammenfassende Inhaltsanalyse für mein Vorhaben die geeignetste der drei von Mayring vorgeschlagenen Basistechniken qualitativer Analyse²². Denn basierend auf der induktiven Kategorienbildung zielt diese, wie Mayring schreibt, darauf ab, das zu analysierende Material im Sinne einer „möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung“²³ zu reduzieren, indem die Kategorien unmittelbar aus dem Korpus generiert werden.²⁴ Diese Vorgehensweise entspricht dem Umfang meines Materials und dem der Arbeit zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse. Ergänzend zu Mayring, werde ich vor der eigentlichen inhaltsanalytischen Bearbeitung unter Bezug auf Markom und Weinhäupl eine Strukturanalyse durchführen, wie sie in der Schulbuchanalyse üblich ist.²⁵ Im Sinne der von Mayring geforderten Theoriegeleitetheit²⁶ lauten die aus den bisher ausgeführten theoretischen Überlegungen abgeleiteten Forschungsfragen folgendermaßen:

1. *Welches Wissen über Lateinamerika wird durch die analysierten Schulbücher vermittelt?*
2. *Wie ist dieses Schulbuchwissen aus dekolonialer Perspektive zu interpretieren?*

Das zu untersuchende Korpus stellen zwei Serien von Spanischlehrbüchern dar, die laut Auskunft des Bildungsministeriums zu den meistverwendeten Spanischschulbüchern an Österreichs Schulen zählen.²⁷ Dies gilt sowohl für die Unter- als auch die Oberstufe an allen Schultypen.

¹⁹ vgl. María do Mar Castro Varela, Postkolonial, dekolonial oder doch antikolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken. In: Rebecca Steger, Marie Ludwig, Julia Brychcy, Elisabeth Püt, Kyra Sell (Hrsg.), Subalternativen. postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika. 2017. S.65-78.

²⁰ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción. In: ebd. (Hg.), Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. 2014. S. 31.

²¹ vgl. ebd., S.32.

²² vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2008¹⁰. S.58.

²³ ebd., S.75.

²⁴ vgl. ebd.

²⁵ vgl. Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, S.233-235.

²⁶ vgl. ebd., S.52.

²⁷ laut Auskunft der zuständigen Abteilung IT/3 per E-Mail vom 23.03.2017.

Die beiden Serien sind Caminos (Verlag ÖBV) und Perspectivas Austria (Verlag Veritas). Von ihnen gibt es jeweils drei Bände (A1-B1) für den Schulunterricht. Ich habe mich für die Untersuchung dieser beiden Werkreihen entschieden, weil sie derzeit die einzigen sind, die speziell an die österreichischen Rahmenbedingungen, vor allem die der neuen Reifeprüfung, angepasst wurden.

1.4. Aufbau der Arbeit

Den theoretischen Rahmen meiner Arbeit bilden die Kapitel 2 und 3. Unter dem Titel „Schulbücher im Kontext“ (Kapitel 2) skizziere ich aktuelle Rahmenbedingungen und Potentiale von Schulbuchforschung. Dabei gehe ich gesondert auf Schulbücher im Fremdsprachenunterricht (2.2) und den Forschungsstand zu Lateinamerika im Schulbuch (2.3) ein. An diese Reflexion struktureller Grundlagen meines Gegenstandes anschließend, formuliere ich im Kapitel 3 machtkritische Perspektiven auf Wissen unter Bezug auf Theorien zu Schulbuchwissen (3.1) und dekoloniale Theorien (3.2). Beide Theoriekapitel schließen mit einem Fazit.

Im Rahmen des vierten Kapitels lege ich mein methodisches Vorgehen dar und führe die Analyse der Schulbücher durch. Entsprechend Mayrings Ablaufmodell²⁸ dient dieses Kapitel auch der Präsentation (4.1.1. Vorstellung der zur untersuchenden Schulbücher) und Kontextualisierung des Korpus (4.1.2. Rahmenbedingungen von Schulbuchproduktion). Im Abschnitt 4.3 nehme ich die Deskription des Kategoriensystems vor. Die anhand dieser Analyse gewonnen Einsichten diskutiere ich in Kapitel 5 hinsichtlich dem der Arbeit zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse.

2. Schulbücher im Kontext

Im folgenden Teil meiner Arbeit gehe ich auf den Gegenstand der Schulbuchforschung – und damit auf den grundlegenden Kontext meiner Diplomarbeit – ein. Dies ermöglicht mir, entsprechend dem in der Einleitung formulierten Ziel, eine Reflexion zentraler struktureller Bedingungen meiner Profession, sowie den Leser_innen einen Überblick über den Stand der Forschung zu verschaffen und meine Arbeit innerhalb dessen zu verorten. Zudem ist dies im Sinne der von Mayring geforderten Gütekriterien ein wichtiger Bestandteil der regelgeleiteten Inhaltsanalyse²⁹, denn das Analysekorpus muss in den jeweiligen „Kommunikationszusammenhang“ gestellt werden und wird so „immer innerhalb seines Kontextes interpretiert“.³⁰

²⁸ vgl. *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse, S.43.

²⁹ vgl. ebd., S.42; S.50.

³⁰ ebd., S.42.

2.1. Schulbuchforschung

2.1.1. Systematisierung eines heterogenen Forschungsfeldes

Die Akteur_innen aktueller Schulbuchforschung stimmen darin überein, dass dieser Forschungsgegenstand kein klar definiertes Feld darstellt. Im derzeit aktuellsten Werk zu Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum, welches „neueste Forschungen über und zum Schulbuch systematisch zusammenfasst“³¹ und vom *Georg-Eckert-Institut (GEI)* herausgegeben wurde, wird deshalb von „schulbuchbezogener Forschung“³² gesprochen. Diesen Terminus hatte dessen Mitherausgeber und derzeitiger Leiter des *GEI*, Eckhardt Fuchs, bereits 2011 in die schulbuchtheoretische Debatte eingeführt³³ um auf die „immense thematische und methodische Vielfalt und [...] inter- und multidisziplinäre Dimension jenseits des universitären Wissenschaftskanons“³⁴ des Forschungsgegenstandes, sowie auf die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten für den Anspruch einer fachwissenschaftlichen Systematisierung zu verweisen³⁵. Eine weiterführende typologische Erfassung, grundlegender als es das 2014 publizierte Werk beansprucht, soll anhand des sich in Erarbeitung befindlichen *International Handbook of Textbook Studies* des *GEI* vorgenommen werden,³⁶ welches als künftiges Standardwerk für Schulbuchforschung konzipiert ist.³⁷ Das Handbuch ist zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Arbeit noch nicht erschienen.

Die institutionelle Verankerung des Werks von Fuchs, Niehaus und Stoletzki und seine Aktualität erklären, warum ich mich in meinen Ausführungen zu Schulbuchforschung hauptsächlich darauf beziehen werde. Neben dem *GEI* gibt es eine weitere an der Universität Augsburg verankerte wissenschaftliche Schulbuchforschungseinrichtung - *Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V (IGSBi)* – die, wie der Website der Institution zu entnehmen ist, 1997 gegründet wurde. Die *IGSBi* veranstaltet ein jährliches Fachsymposium, deren Ergebnisse in der *Reihe Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung* veröffentlicht werden.³⁸ Die Ausführungen von Fuchs, Niehaus und Stoletzki ergänze ich um jene von Autor_innen rund um die *IGSBi*, hauptsächlich Walter Wiater, unter

³¹ vgl. Eckhardt Fuchs, Inga Niehaus, Almut Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Eckert. Expertise. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Band 4. 2014. S.7.

³² vgl. ebd., S.21.

³³ vgl. Eckhardt Fuchs, Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: Bildung und Erziehung, 64/1. 2011. S.7.

³⁴ Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.21.

³⁵ vgl. ebd., S.24-25.

³⁶ vgl. ebd., S.25.

³⁷ vgl. Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Palgrave Handbuch der Schulbuchforschung. In: Abteilungen. Schulbuch als Medium. Online verfügbar unter: <http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-als-medium/theorien/palgrave-handbuch-der-schulbuchforschung.html> [17.10.2017].

³⁸ vgl. Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V., Der Verein. In: Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg. Online verfügbar unter: <http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/igschub/verein/> [17.10.2017].

dessen Vorsitz die *IGSBI* gegründet wurde.³⁹ Aktuelle systematische österreichische schulbuchbezogene Forschung ist mir nicht bekannt.

Trotz der bereits mehrere Jahrzehnte zurückliegenden Anfangszeit der Schulbuchforschung und eines ersten Höhepunkts in den 1960er und 1970er Jahren aufgrund der bildungspolitischen Reformprozesse und -bewegungen fand wenig Anbindung an theoretische Debatten statt.⁴⁰ Diese fehlende Systematisierung wird in fachwissenschaftlichen Debatten laut Ecker, Niehaus und Stoletzki damit begründet, „dass aufgrund der Abhängigkeit der Schulbuchproduktion und der Inhalte von marktwirtschaftlichen Interessen und administrativen Instanzen das Feld für die Wissenschaft wenig attraktiv war“⁴¹. Die bisher dargestellten Bestrebungen dies zu verändern, machen deutlich, dass Schulbücher, beziehungsweise Lehrmittel generell, in der Wissenschaft in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben – dieses neue Interesse begründet Eva Matthes, derzeitige Vorsitzende der *IGSBI*⁴² vorwiegend mit der ihnen zugeschriebenen zentralen Funktion für die angestrebten Standardisierungsprozesse und Kompetenzorientierung als Folge der internationalen Schulleistungsvergleiche wie beispielsweise PISA.⁴³ Lange Zeit aber spielte das Schulbuch, insbesondere in der Bildungswissenschaft, eine marginalisierte Rolle, die Beschäftigung damit ist hauptsächlich in den einzelnen fachdidaktischen Disziplinen zu verorten⁴⁴, in der Fremdsprachendidaktik gelten Schulbücher und ihre Verwendung jedoch nach wie vor als kaum erforscht.⁴⁵ In einer 2010 erschienenen Publikation, die laut Fuchs, Niehaus und Stoletzki als einer der ersten Versuche einer systematischen Zusammenführung aller relevanter schulbuchbezogener Aspekte gilt⁴⁶, konstatiert Joachim Kahlert, dass „an Schulbüchern mitzuarbeiten [...] beinahe schon als karriereschädigend [gilt]“⁴⁷.

2.1.2. Definitionen Schulbuch

Entsprechend der dargestellten Heterogenität des Forschungsfeldes gibt es auch keine eindeutigen definitorischen Positionen zum Medium Schulbuch, dennoch besteht weitgehend Konsens zur Bedeutung von Schulbüchern für den schulischen Unterricht. Fuchs, Niehaus und Stoletzki halten diesbezüglich fest, dass wissenschaftliche Einigkeit darüber herrscht, dass „Lehrmittel [...] einen

³⁹ vgl. ebd.

⁴⁰ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.15;21.

⁴¹ ebd., S.21.

⁴² vgl. Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V., Der Verein.

⁴³ vgl. Eva Matthes, Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Thema. In: Bildung und Erziehung, 64/1. 2011. S.1.

⁴⁴ vgl. Fuchs, Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung, S.7.

⁴⁵ vgl. Daniela Elsner, Lehrwerke. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶. S.443.

⁴⁶ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.23.

⁴⁷ Joachim Kahlert, Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. 2010. S. 41.

zentralen Bestandteil der materialen Kultur von schulischer Bildung und damit einen konstituierenden Faktor der modernen Schule [bilden]“.⁴⁸

Für eine grundlegende Definition ziehen sie den Befund Wiater's heran, der das Schulbuch unter Bezug auf ein 1986 publiziertes Werk⁴⁹ als ein „überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten“⁵⁰, beschreibt. In der fremdsprachendidaktischen Forschung wird kaum der Terminus „Schulbuch“ verwendet, vielmehr ist das gesamte „Lehrwerk“ Gegenstand der fachwissenschaftlichen Beschäftigung.⁵¹ Dieses wird als „didaktisiertes Lehr-/Lernmaterial“⁵² von Verlagen definiert, dessen Kern wiederum das sogenannte „Schülerbuch“ bildet.⁵³ In der Fremdsprachendidaktik löst das „Lehrwerk“ das Lehrbuch in den 1970ern mit Einführung der audiovisuellen Methode ab.⁵⁴ Auch gegenwärtig ist der Fremdsprachenunterricht aufgrund seiner zentralen Ausrichtungen, wie beispielsweise der Handlungsorientiertheit, von Medienvielfalt geprägt.⁵⁵ Die Verwendung und Entwicklung dieser Begrifflichkeiten ist Ausdruck von sich verändernden fachdidaktischen Paradigmen und Rahmenbedingungen⁵⁶. Dies verdeutlicht, wie sehr die Perspektiven auf Schulbücher immer auch von den Entwicklungen schulbuchbezogener Forschung geprägt sind. Diese wiederum bestimmen maßgeblich, welche Bedeutung und Funktionen, und damit auch Defizite, diesem Medium zugeschrieben werden.

2.1.3. Geschichte schulbuchbezogener Forschungen

Ein kurzer Blick auf die Geschichte der europäischen Schulbuchforschung macht deutlich, wie wissenschaftliche Paradigmata, Definitionen und Funktionsbestimmungen die Herangehensweisen an Lehrbücher prägen. Wie Wiater festhielt, war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die im 19. Jahrhundert beginnende Fächerdifferenzierung quasi abgeschlossen und damit begann eine neue Form der Schulbuchforschung, deren Fokus in den Nachkriegsjahren auf sogenannter

⁴⁸ Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.9.

⁴⁹ vgl. Manfred Laubig, Heidrun Peters, Peter Weinbrenner, Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. 1986. S.7. zit.n. Werner Wiater, Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Eva Matthes, Carsten Heinze (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. 2005. S.43.

⁵⁰ Wiater, Lehrplan und Schulbuch, S.43.

⁵¹ vgl. Wolfgang Hallet, Frank G. Königs (Hg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2010.; vgl. Christine Michler, Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen. Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Band 22. 2015.; vgl. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶.

⁵² Hermann Funk, Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶. S.436.

⁵³ vgl. Christine Michler, Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen. Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Band 22. 2015. S.47.; vgl. Elsner, Lehrwerke. S.441.

⁵⁴ Michael Wendt, Einführung in das Thema: Weg vom Lehrbuch. In: Renate Fery, Volker Raddatz (Hg.), Lehrwerke und ihre Alternativen. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 3. 2000. S.8.

⁵⁵ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.43.

⁵⁶ vgl. Funk, Lehr-/Lernmaterialien und Medien, S.436.

Schulbuchrevision, hauptsächlich von Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht lag.⁵⁷ Im Kontext der Schulbuchrevisionen, wurde 1975 das GEI von der UNESCO gegründet⁵⁸. Als Folge der sogenannten Schulbuchschele und der Bildungsreformen kommt es in den 1970ern Jahren zu einer entscheidenden Wende in der Schulbuchforschung und –gestaltung.⁵⁹ Wiater betont diesbezüglich die Änderungen der Forschungsintentionen:

War im Zuge der Schulbuchrevision der Blick auf den Inhalt und dessen Verbesserung wichtig, wurde das Schulbuch nun als gesellschaftliches Dokument und Produkt politisch-staatlicher Einflussnahme unter ideologiekritischer Perspektive betrachtet.⁶⁰

Als Folge dieses Paradigmenwechsels wurde mit zunehmend sozialwissenschaftlicher orientierter Forschung (vor allem in den Geschichtswissenschaften) die rein inhaltsorientierte Analyse überwunden.⁶¹ Die österreichische Schulbuchforschung ist in ihrer historischen Entwicklung eng an der bundesdeutschen Forschung orientiert. Auch hier gewinnt diese in den 1970ern an Bedeutung.⁶² Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, wie eng Forschungsintentionen, Definitionen, Funktionen verwoben sind und dies, neben der beschriebenen Fülle an schulbuchbezogener Forschung, einen klaren Überblick erschwert.

2.1.4. Perspektiven auf Funktion und Bedeutung von Schulbüchern

Fuchs, Niehaus und Stoletzki fassen die aktuellen definitorischen Zugänge als „verwaltungstechnisch, didaktisch, aber auch wissenssoziologisch“⁶³. Die Funktionsbestimmungen die diese jeweils nach sich ziehen, sind aus verwaltungstechnischer Perspektive die Umsetzung von bildungspolitischen Vorgaben und Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Lehrpläne oder Kompetenzformulierungen. Für eine didaktische Definition ist laut den Autor_innen nach wie vor Hackers Modell gültig, dessen sechs Lehrfunktionen – „1. Strukturierungsfunktion, 2. Repräsentationsfunktion, 3. Steuerungsfunktion, 4. Motivierungsfunktion, 5. Differenzierungsfunktion und 6. Übungs- und Kontrollfunktion“⁶⁴ - neuere Forschungen um die „Innovationsfunktion“ ergänzen⁶⁵.

⁵⁷ vgl. Werner Wiater, Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: ebd. (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. 2003. S.8.

⁵⁸ vgl. Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Geschichte. In: Das Institut. Online verfügbar unter: <http://www.gei.de/das-institut/geschichte.html> [18.10.2017].

⁵⁹ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.21-22.

⁶⁰ Wiater, Intentionen internationaler Schulbuchforschung, S.8.

⁶¹ vgl. ebd.

⁶² vgl. Ludwig Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner Wiater, (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. 2003. S.55-64.

⁶³ Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.10.

⁶⁴ Hartmut Hacker, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hartmut Hacker (Hg.), Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. 1980. S.14ff. zit.n. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.10.

⁶⁵ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.10.

Als dritten Zugang erläutern die Autor_innen die wissensoziologische Perspektive, die der bereits in der Einleitung zitierte Bildungswissenschaftler Höhne vertritt.⁶⁶ Diese dem Ansatz zugrunde liegende konstruktivistische und diskurstheoretische Schulbuchdefinition fasst der Autor folgendermaßen:

Schulbücher stellen ein spezifisches Medium sozialer Kommunikation dar, was über die Festschreibung von Schulbüchern als intentionalen Lehr- und Lernmitteln hinausgeht und ein erstes Indiz für eine Schulbuchtheorie liefert, die sich an Wissen als zentraler Kategorie orientiert.⁶⁷

Höhne formuliert seine Perspektive in Anschluss an Gerd Steins „klassische Unterscheidung des Schulbuchs [...] als ‚Paedagogicum‘, ‚Politicum‘, und ‚Informatorium‘“⁶⁸ und schlägt mit dem Begriff „Konstruktium“ eine Neuausrichtung der Schulbuchbetrachtung vor, die die „Struktur, Genese und Transformation des spezifischen Wissens von Schulbüchern selbst“⁶⁹ in den Blick nimmt, anstatt von empirisch nicht belegten Annahmen von Wirkung und Steuerung auszugehen.⁷⁰ Auch Wiater bestimmt die Funktion von Schulbüchern zentral nach Steiners Unterscheidung⁷¹. In den Ausführungen von Fuchs, Niehaus und Stoletzki wird Steiners Modell nicht herangezogen. Im Sinne der Systematisierung subsumieren sie gegenwärtige Zugänge zur Funktion von Lehrbüchern unter Bezug auf einen 2010 veröffentlichten Artikel als instrumentelle - damit sind in erster Linie didaktische Funktionen gemeint - und gesellschaftliche, die sich an der spezifischen Auswahl von am gesellschaftlichen Bildungsauftrag orientierten Inhalten, zeigen.⁷² Auch Wiater unterscheidet in gesellschaftliche und pädagogisch-didaktische Funktionen.⁷³

Die eben dargestellten Definitionen und Funktionen von Schulbuch verweisen auch auf zentrale Rahmenbedingungen in denen sich Schulbuchforschung bewegt und die den Gegenstand und dessen Zugänge prägen.

2.1.5. Rahmenbedingungen von Schulbuchforschung

Mit Fuchs, Niehaus und Stoletzki lassen sich als solche zentralen Kontexte einerseits die Lehrpläne und Bildungsstandards, die fachwissenschaftlichen Paradigmen unterliegen und durch Schulbücher vermittelt werden, bestimmen. Der gegenwärtig kompetenzorientierte und konstruktivistisch

⁶⁶ vgl. ebd., Schulbuchwissen, S.10-11.

⁶⁷ Thomas Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva Matthes, Carsten Heinze (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. 2005. S.68.

⁶⁸ Gerd Stein, Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. 1977. zit. n. Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern, S.65.

⁶⁹ Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern, S.68.

⁷⁰ vgl. ebd., S.67.

⁷¹ vgl. Werner Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: ebd. (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. 2003. S.12.

⁷² vgl. Anni Heitzmann, Alois Niggli, Lehrmittel. Ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28, 1. 2010. S. 6– 19. Online verfügbar unter: http://doc.rero.ch/record/235688/files/39BZL_2010_1_6-19.pdf?version=1 [19.07.2017]. zit.n. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.22-23.

⁷³ vgl. Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, S.14.

strukturierte Unterricht hat den Umgang mit Lehrwerken stark verändert, denn auf Basis der Bildungsstandards werden in den Lehrplänen Kompetenzen stärker fokussiert, als Inhalte.⁷⁴ Als weiterer wesentlicher Kontext ist die zunehmende Pluralisierung von Medien und Kommunikationsmöglichkeiten und deren Einfluss auf die Bedeutung des Schulbuchs für den Unterricht zu berücksichtigen.⁷⁵ Auch die Erwartungen interessierter Öffentlichkeiten, die zu breiten Debatten bezüglich Schulbuchinhalten und politischen Forderungen führen können, stellen eine wesentliche Bedingung des Forschungsgegenstands dar.⁷⁶ Die Produktionsbedingungen von Schulbüchern sind aufgrund der entscheidenden Position der Schulbuchverlage zentral von ökonomischen im Zusammenspiel mit bildungspolitischen Prämissen geprägt⁷⁷, diese wiederum zeigen sich besonders deutlich an den notwendigen Zulassungsverfahren seitens der zuständigen staatlichen Behörden.⁷⁸ Und schließlich gilt es die unterschiedlichen Gruppen von Nutzer_innen – Lernende, Lehrende und Eltern – ins Feld zu führen, die mit ihren unterschiedlichen Erwartungen an die Schulbücher und deren jeweiliges Nutzungsverhalten Einflussfaktoren darstellen.⁷⁹

2.1.6. Methoden und Theorien

Die von Fuchs, Niehaus und Stoletzki beschriebenen aktuell vorherrschenden methodischen und theoretischen Ansätze machen erneut die Heterogenität des Gegenstands deutlich. Die Autor_innen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie verweisen auf für sie „besonders interessante Entwicklungen“⁸⁰. In den letzten Jahren wurden beispielsweise vermehrt unterschiedliche diskursanalytische Ansätze angewandt,⁸¹ auch sozialwissenschaftliche Methoden zu Wirkungs- und Rezeptionsforschung finden Eingang - eines der zentralen Desiderata der Schulbuchforschung, dementsprechend gibt es noch wenige Forschungen dazu.⁸² Transnationale Schulbuch- und Lehrplanentwicklungen und deren zugrunde liegenden Logiken werden seit den 2000ern anhand von makrosoziologischen Forschungen untersucht⁸³. Auch die Bildanalyse verzeichnet in diesem Zeitraum aufgrund der ikonographischen Wende einen Aufschwung, denn die medialen Entwicklungen erfordern einerseits neue bilddidaktische, aber auch bildanalytische Zugänge.⁸⁴ Ein Untersuchungsfeld, das zunehmend wichtiger wird, ist die Frage nach nationaler, beziehungsweise europäischer Identitätsbildung und die damit einhergehenden Narrative und Repräsentationen von

⁷⁴ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, *Das Schulbuch in der Forschung*, S.11-12.

⁷⁵ vgl. ebd., S.12-13.

⁷⁶ vgl. ebd., S.15-16.

⁷⁷ vgl. ebd., S.16-17.

⁷⁸ vgl. ebd., S.17-18.

⁷⁹ vgl. ebd., S.19-20.

⁸⁰ ebd., S.25.

⁸¹ vgl. ebd.

⁸² vgl. ebd., S.25-26.

⁸³ vgl. ebd., S.26.

⁸⁴ vgl. ebd., S.26-27.

Europa⁸⁵. Die Frage nach nationalen europäischen Erzählungen und Geschichtsbildern zieht vor allem auch transnational und postkolonial geprägte Schulbuchforschungen nach sich, die die Autor_innen auch eher auf die letzten Jahre festlegen.⁸⁶ Die zunehmend angewandten kulturwissenschaftlichen Ansätze beschreiben die Autor_innen im Feld der Erinnerungskulturen und damit einhergehenden Fragen von Identitäten und Darstellung historischer Ereignisse.⁸⁷ Was die fachdidaktischen beziehungsweise fachwissenschaftlichen schulbuchbezogenen Untersuchungen betrifft, ist laut Fuchs, Niehaus und Stoletzki eine zunehmende Fokussierung auf empirisch-psychologische Lehr- und Lernforschung, unter besonderer Berücksichtigung kognitiver Konstruktionsprozesse, zu konstatieren.⁸⁸

2.1.7. Debatten und Defizite

Durch die bisherigen Ausführungen mit dem Ziel den Gegenstand der schulbuchbezogenen Forschung zugänglich zu machen, sind bereits manche Themen und damit einhergehende Defizite der Schulbuchforschung sichtbar geworden. In ihrem Fazit fassen Fuchs, Niehaus und Stoletzki zentrale Debatten der gegenwärtigen schulbuchbezogenen Forschung zusammen und machen damit einhergehende Desiderata deutlich. Diese strukturieren sie entlang folgender Kategorien: „Erwartungen an Schulbücher“, „Gestaltung von Schulbüchern“, „Verwendung von Schulbüchern“, „Wirkung von Schulbüchern“.⁸⁹ In all diesen Ausführungen ist ein zentrales Desiderat bestimmend – die Forderung nach empirischer Forschung, vor allem die Wirkung und Rezeption von Schulbüchern betreffend.⁹⁰ Diese Forderung ist Konsens aller wissenschaftlichen Texte, die zukünftige Forschungsbereiche der schulbuchbezogenen Forschung thematisieren⁹¹.

Die Erwartungen der unterschiedlichen fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Akteur_innen decken sich vor allem in einem Punkt mit den der Nutzer_innen (Lehrende, Lernende, Eltern): „Alle Gruppen fordern praxistaugliche und schülerzentrierte Lehrmittel, die Orientierungshilfe für den Unterricht geben und innovative Methoden unterstützen.“⁹² Auch die Erwartungen von Fachwissenschaftler_innen und Lehrenden sind sehr ähnlich, sie wollen fachwissenschaftliche Sachverhalte verständlich vermitteln. Der Anspruch der Bildungspolitik an die Lehrenden die Schulbücher verbindlich zu verwenden, widerspricht oft deren artikulierter Unzufriedenheit mit den Lehrbüchern, vor allem was die kompetenzorientierte Ausrichtung betrifft.

⁸⁵ vgl. ebd., S.27.

⁸⁶ vgl. ebd., S.27-28.

⁸⁷ vgl. ebd., S.28.

⁸⁸ vgl. ebd., S.28-29.

⁸⁹ ebd. S.123-130.

⁹⁰ vgl. ebd., S.123-130.

⁹¹ u.a. vgl. *Wiater*, Lehrplan und Schulbuch, S.61.; vgl. *Höhne*, Über das Wissen in Schulbüchern, S.70.; vgl. Eva *Matthes*, Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Thema. In: *Bildung und Erziehung*, 64/1. 2011. S.2.

⁹² *Fuchs, Niehaus, Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung, S.123.

Die empirischen Defizite zu Erwartungsforschung betreffen nach wie vor alle drei Nutzer_innengruppen, was angesichts der geforderten Schüler_innenzentriertheit von Lehrmitteln noch drängender wird. Ein weiteres zentrales Desiderat, das die Autor_innen in diesem Abschnitt formulieren, ist die Forderung nach Konzepten für sogenannten inklusiven Unterricht, den sie aufgrund der steigenden gesellschaftlichen Heterogenität für immer notwendiger befinden. Als besonders relevante Themen für inklusiven Unterricht werden Geschlechterstereotype, eurozentristische oder rassistische Repräsentationen, migrationsrelevante Themen und die Konstruktion von (nationalen) Identitäten angeführt.⁹³ Diesbezüglich zeigt eine aktuelle Untersuchung von Florian Grawan, wie wenig der Arbeiten mit diskriminierungssensiblen Anspruch sich explizit auf Rassismus beziehen.⁹⁴

Die Frage nach fachwissenschaftlich und -didaktisch fundierten Gestaltungsprinzipien von Lehrbüchern wird unter dem Aspekt der Wirksamkeit für den Lernerfolg besprochen, dessen empirische Untersuchung, wie der bisher skizzierte Forschungsstand nahelegt, ein Desiderat darstellt, in diesem Fall vor allem was die psychologischen Wirkungen auf Lernende betrifft.⁹⁵ Der Einsatz von Schulbüchern im Unterricht ist aufgrund der Entwicklung der neuen Medien und veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Veränderungen unterworfen, dennoch gehen Fuchs, Niehaus und Stoletzki davon aus, dass das Schulbuch nach wie vor als ein wichtiger Teil der Unterrichtspraxis zu sehen ist. Auch hier kommt die mehrmals festgestellte Notwendigkeit von empirischer Forschung zu tragen, denn die konkrete Verwendung, vor allem seitens der Schüler_innen, kann nach wie vor als unzureichend untersucht angesehen werden. Unter diesem Punkt greifen die Autor_innen das Stichwort „Leitmedium“ auf. Diese Debatte kann als „Dauerbrenner“⁹⁶ der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen bezeichnet werden, die um die Frage nach dem Schulbuch als sogenanntes Leitmedium des Unterrichts kreist⁹⁷ und die dementsprechend konstitutiv ist, was Bedeutungszuschreibung und Funktionszuschreibung betrifft.⁹⁸ Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass es diese leitende Rolle nach wie vor innehat⁹⁹, für die Fremdsprachendidaktik wird sogar ein Aufwärtstrend beschieden.¹⁰⁰ Höhne wiederum kritisiert genau diese Debatten, in dem er klassischer Schulbuchforschung vorwirft,

⁹³ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.123-125.

⁹⁴ vgl. Florian Grawan, Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. Eckert. Working Papers 2014/2. Online verfügbar unter: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/137/782613454_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y [15.07.2017]. S.8.

⁹⁵ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.125-127.

⁹⁶ Eva Matthes, Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Thema. In: Bildung und Erziehung, 64/1. 2011. S.2.

⁹⁷ vgl. ebd., S.2.

⁹⁸ vgl. Carsten Heinze, Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: Eva Matthes, Carsten Heinze (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. 2005. S.13.

⁹⁹ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.12.

¹⁰⁰ vgl. Funk, Lehr-/Lernmaterialien und Medien, S.440.

zentral auf zwei empirisch nicht belegten Annahmen zu beruhen – das Schulbuch als Leitmedium des Unterrichts, sowie lineare Inhalts-Wirkungszusammenhänge.¹⁰¹

Dies führt zum letzten von Fuchs, Niehaus und Stoletzki angeführten Themenfeld, eben der Frage nach der Wirkung von Schulbüchern, die sie über mehrere Faktoren beeinflusst sehen, für welche es aber ebenso kaum empirische Belege gibt. Zentral führen sie diesbezüglich die Lehrperson und ihren Umgang mit dem Lehrbuch an und ergänzen um soziolinguistische Faktoren, besonders die Wirkung von mono- vs. mehrsprachigen Lehrbüchern auf Lernende. Weiters führen die Autor_innen die Darstellung von diversen Lebensformen und individueller Erfahrung als wirkungsvollen Faktor auf Schüler_innen auf. Diese Schulbuchinhalte, die auch mit der bildungspolitischen Forderung nach *Inklusiver Bildung* einhergehen, sind zwar Gegenstand von Forschungen, aber wieder nicht von Wirkungsforschung.¹⁰² Dieser Forderung ist in der Publikation von Fuchs, Niehaus und Stoletzki ein eigenes Kapitel („Inklusion und Bildung“) gewidmet.¹⁰³

2.2. Schulbücher im Sprachenunterricht

Wie bereits erwähnt, ist in der fremdsprachlichen Forschung der Begriff „Lehrwerk“ üblich, es gibt keine gesonderten Bezugnahmen auf das Schulbuch. Im Folgenden skizziere ich wie bereits im vorhergehenden Abschnitt die wichtigsten Themen in Bezug auf die fremdsprachliche Lehrwerksforschung und fokussiere dabei auf disziplinäre Spezifika. Als zentrale Quelle dient mir das bereits zitierte Handbuch Fremdsprachenunterricht, das als Standardwerk mit führenden Expert_innen des Feldes gesehen werden kann und 2016 in seiner sechsten Auflage erschienen ist.¹⁰⁴

Die systematische Lehrwerksanalyse in der Fremdsprachenforschung setzt in den 1970ern mit der sogenannten kommunikativen Wende ein.¹⁰⁵ Eine Zäsur stellt sicherlich die Anfang 2000 international geführte Debatte über das Ende der Lehrbücher im Fremdsprachenunterricht dar, dessen Befürworter_innen sich jedoch nicht durchsetzten. Elsner betont, dass die Steuerungsfunktion des Lehrwerks für den Unterricht derzeit unumstritten ist und es als Vermittlerin zwischen Lehrplänen und Unterrichtsgeschehen auch prägend auf das Verhalten von Schüler_innen und Lehrer_innen einwirkt.¹⁰⁶ Kurtz bezeichnet generell die Unterstützung der

¹⁰¹ vgl. Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern, S.69.

¹⁰² vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.128-129.

¹⁰³ vgl. ebd., S.111-122.

¹⁰⁴ Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016.

¹⁰⁵ vgl. Elsner, Lehrwerke, S.442.

¹⁰⁶ vgl. ebd.

Lernprozesse als dessen „instrumentelle Kernfunktion“¹⁰⁷, Funk und Elsner heben die motivierende Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen sowohl für Lernende als auch Lehrende hervor¹⁰⁸. Auf Lehrkräfte wirken Schulbücher zudem weiterbildend, da sie aktuelle fachwissenschaftliche Ansätze zeitsparend umsetzen¹⁰⁹.

Was die Rahmenbedingungen betrifft, gibt es keine wesentlichen Unterschiede zur allgemeinen Schulbuchforschungsdiskussion, jedoch wird in der Fremdsprachenforschung insbesondere die Bedeutung der Medienvielfalt, vor allem die Frage der Digitalisierung¹¹⁰, geführt, sowie die Diskussion um die bildungspolitischen Standardisierungsbestrebungen und Kompetenzorientiertheit.¹¹¹

Im betreffenden Abschnitt des Handbuchs Fremdsprachenunterricht wird betont, dass „aktuelle Tendenzen der Globalisierung und Standardisierung [...] von enormer Bedeutung für Gegenwartsdeutung und Zukunftspropädeutik der Fremdsprachendidaktik [sind].“¹¹² Als eine Konsequenz der richtungsgebenden kapitalistisch fundierten Globalisierungslogik, für die Standardisierung ein zentrales Instrument darstellt, erfährt die erste Fremdsprache zunehmend eine Aufwertung zum Nachteil weiterer Fremdsprachen. Dies hat wiederum zur Folge, dass eine breite Diskussion um die Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulsystem generell geführt wird¹¹³, die auch mit der Realität migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität zusammenhängt.¹¹⁴ Auch in Österreich wird diese Debatte geführt, wobei es hier viel Kritik an der praktischen Umsetzung gibt.¹¹⁵ Mit dem 2001 vom Europarat eingeführten *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* besteht für den Fremdsprachenunterricht ein internationales Standardisierungsinstrument¹¹⁶, auf dessen Niveau- und Kompetenzbeschreibungen auch die österreichischen Lehrpläne basieren.¹¹⁷ Generell ist Österreichs Schulsystem gesamtstaatlich organisiert.

¹⁰⁷ Jürgen Kurtz, Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, Lutz Küster (Hg.), FLuL – Fremdsprachen lehren und lernen. 40/2. 2011. S.6.

¹⁰⁸ vgl. Funk, Lehr-/Lernmaterialien und Medien, S. 437; vgl. Elsner, Lehrwerke, S.443.

¹⁰⁹ vgl. Funk, Lehr-/Lernmaterialien und Medien, S.438, vgl. Elsner, Lehrwerke, S. 442-443.

¹¹⁰ vgl. ebd., S.442;444; vgl. Funk, Lehr-/Lernmaterialien und Medien, S.436., vgl. Engelbert Thaler, Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, Lutz Küster (Hg.), FLuL – Fremdsprachen lehren und lernen. 40/2. 2011. S.26-27.

¹¹¹ vgl. ebd., S.22-23.; vgl. Kurtz, Lehrwerkkritik, S.8.

¹¹² Eike Thürmann, Globalisierung und Standardisierung in ihrer Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶. S.51.

¹¹³ vgl. Thürmann, Globalisierung und Standardisierung, S.51.

¹¹⁴ vgl. Claus Altmayer, Interkulturalität. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶. S.16.

¹¹⁵ vgl. Fremdsprachenunterricht in Österreich, S.167-168.

¹¹⁶ vgl. Thürmann, Globalisierung und Standardisierung, S.52.

¹¹⁷ vgl. Rudolf de Cillia, Hans-Jürgen Krumm, Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Sociolinguistica 24/2010. S.165.

Das zuständige Bundesministerium für Bildung beschreibt die aktuelle schulpolitische Position zum Fremdsprachenunterricht folgendermaßen:

Sprachen spielen natürlich auch eine tragende Rolle in den fundamentalen bildungspolitischen Paradigmenwechseln der letzten Jahre. Kompetenzorientierung und Standardisierung ziehen in Österreichs Klassenzimmer ein und bilden die Grundlage für datenbasiertes Qualitätsmanagement am Schulstandort. Bildungsstandards und Standardisierte Reife- und Diplomprüfung bilden diesbezüglich Meilensteine [...] Auf individueller Ebene stellen Kompetenzen in mehreren Sprachen sowie im Umgang mit Menschen anderer kultureller Herkunft nicht nur eine persönliche Bereicherung dar, sondern haben sich auch als wichtige Kriterien für schulischen und vor allem beruflichen Erfolg im internationalen, aber auch im nationalen Kontext herauskristallisiert.¹¹⁸

Dieses Zitat bestätigt die eben skizzierten sprachpolitischen Paradigmen. Neben den Lehrplänen sind als Rahmenbedingungen die für alle Fächer gültigen Unterrichtsprinzipien¹¹⁹ zu nennen, von denen im Fremdsprachenunterricht besonders das des sogenannten Interkulturellen Lernens diskutiert wird. Damit zusammenhängende Begriffe wie Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz sind in der Fremdsprachenforschung seit den 90er Jahren soweit etabliert, dass Interkulturelles Lernen als eigenes fachwissenschaftliches Paradigma gilt.¹²⁰ Dieses ist im Rahmen der ab Anfang der 2000er eingeführten Bildungsstandards weiter aufgewertet worden¹²¹, durch die damit einhergehende Kompetenzorientierung, die die Inhaltsorientierung ablöste, rückte innerhalb dessen das Leitziel der Interkulturellen Kompetenz in den Vordergrund. Gleichzeitig gerät diese fundamentale Ausrichtung unter Druck, da sich die Frage der empirischen Überprüfbarkeit stellt.¹²²

Dies ist sicherlich bedeutend für die derzeitige fremdsprachliche Lehrwerksforschung, genauso wie die angesprochene mehrsprachige Ausrichtung von (Fremdsprachen-)Unterricht. Zudem gilt auch in dieser Disziplin Lehrmaterial als wenig systematisch erforscht, empirische Nutzungs- und Wirkungsforschung stellen das wesentlichste Desiderat dar¹²³. Elsner greift die von Kurtz 2011 skizzierten Dimensionen „Lehrwerkkritik/-analyse, Lehrwerkverwendung und Lehrwerkentwicklung“¹²⁴ auf und entwirft auf Basis dessen aktuelle Desiderata und Herausforderungen, die sich auf die Aktualität von Lehrwerken in Bezug auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Vorgaben (wie die Aufgaben- und Kompetenzorientierung), die Erforschung von

¹¹⁸ Bundesministerium für Bildung, Bedeutung sprachlicher Bildung in der Schule. Online verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/bsb/bsb.html> [30.07.2017].

¹¹⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Unterricht und Schule. Unterrichtsprinzipien. Online verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> [30.07.2017].

¹²⁰ vgl. Altmayer, Interkulturalität, S.15.

¹²¹ vgl. Andreas Grünewald, Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. In: Fremdsprachen lehren und lernen. 40/2. 2011. S.65.

¹²² vgl. Altmayer, Interkulturalität, S.17-18.

¹²³ vgl. Elsner, Lehrwerke, S.443.

¹²⁴ Jürgen Kurtz, Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Claus Gnutzmann, Frank G. Königs, Lutz Küster (Hg.), FLuL – Fremdsprachen lehren und lernen. 40/2. 2011. S.3.

Einsatz und Nutzen, sowie die Frage nach Umgang mit Digitalisierung beziehen.¹²⁵ Mit Thaler kann hier noch die Notwendigkeit der Ausbildung der Lehrenden hinsichtlich Lehrwerkskompetenzen ergänzt werden.¹²⁶ Auch Greistorfer fordert dies in einem Artikel, der sich mit der Implementierung der Kompetenzorientierung im Spanischunterricht an österreichischen Schulen beschäftigt. Die Autorin bestätigt, dass die Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik seit dem Bologna Prozess deutlichen Einfluss hat¹²⁷, kritisiert aber, dass die tatsächliche Verankerung im Unterricht noch auf sich warten lässt.¹²⁸

Meine Recherche zeigt, dass es in der hegemonial verankerten Fremdsprachenforschung wenig Fokus auf soziokulturelle inhaltskritische Analysen gibt. Elsner erwähnt die Analyse von landeskundlichen oder interkulturellen Inhalten als Themen der Lehrwerksforschung, führt aber als Quelle lediglich ein Werk aus 1998 an.¹²⁹ Kurtz wirft in seinen Ausführungen zum Themenheft die Frage auf, wie Lehrwerke den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechen können, ohne näher darauf einzugehen.¹³⁰ Ich gehe davon aus, dass, entsprechend der zentralen Stellung Interkultureller Kompetenz, inhaltskritische Analysen sich vorrangig auf diesen Komplex beziehen. Ein Beispiel dafür ist der Artikel Grünewalds, der sich mit Interkultureller Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken beschäftigt.¹³¹ Basierend auf bundesdeutschen Bildungsstandards unterscheidet er drei Aspekte Interkultureller Kompetenz: „kognitiver Aspekt (Ausrichtung auf Zielkultur/en)“, „kognitiv-attitudinaler Aspekt (Ausrichtung auf Kulturkontrastivität)“ und „handlungsbezogener Aspekt (Ausrichtung auf Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“.¹³² Der Autor gelangt zum Schluss, dass in den untersuchten Lehrwerken „soziokulturelles Orientierungswissen“ dominiert, also der kognitive Aspekt, mit dem letztendlich klassische Landeskunde gemeint ist. Zudem stellt er die These auf, dass Interkulturelle Kompetenz in Lehrmaterial für Erwachsene systematischer vermittelt werden kann, da diese weniger schulpolitischen Rahmenbedingungen unterliegen und von einem höheren kognitiven Niveau der Zielgruppe ausgehen.¹³³

Was dieses Thema betrifft, ist generell auf das differierende Verständnis von *Interkulturellem Lernen* innerhalb der Fremdsprachenforschung und auf die damit einhergehende Debatte zu verweisen, in der ein positiv konnotierter umfassender Bildungsanspruch von

¹²⁵ vgl. Elsner, Lehrwerke, S.442-444.

¹²⁶ vgl. Thaler, Die Zukunft des Lehrwerks, S.25.

¹²⁷ vgl. Karin Greistorfer, Kompetenzorientierung im (Spanisch)Unterricht. In: Quo vadis Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik. Heft 44.2014/15. S.76.

¹²⁸ vgl. ebd., S. 95-96.

¹²⁹ vgl. Elsner, Lehrwerke, 443.

¹³⁰ vgl. Kurtz, Lehrwerkkritik, S.7-8.

¹³¹ Grünewald, Förderung der Interkulturellen Kompetenz, S. 80.

¹³² ebd., S.66.

¹³³ vgl. ebd., S. 80.

Fremdsprachenunterricht der Befürchtung gegenübersteht, der eigentlich intendierte Spracherwerbsprozess würde mit Fokus auf Interkulturelles Lernen in den Hintergrund geraten.¹³⁴ Bezüglich dieser Debatte verweist Grünewald auf einen weiteren Aspekt: „Die Überwindung der Diskrepanz zwischen intellektuellen Fähigkeiten einerseits und eingeschränkten fremdsprachlichen Kompetenzen andererseits stellt eine weitere zentrale Herausforderung für den Fremdsprachenunterricht dar.“¹³⁵

2.3. Lateinamerika in Schulbüchern

In Folge eines erstarkenden fachübergreifenden Interesses an lateinamerikanischen Ländern in den 80er Jahren,¹³⁶ finden sich ab den 1990ern vereinzelt Inhaltsanalysen zu Lateinamerika im Schulbuch.¹³⁷ Ein Beitrag dafür war im deutschsprachigen Raum sicher die vom *GEI* 1989 veranstaltete *Lateinamerika-Tagung*, deren Beiträge und Ergebnisse 1990 in der *GEI-Schriftenreihe* veröffentlicht wurden.¹³⁸ Mit Ausnahme des Textes von Bodo von Borries, der sich mit Lateinamerika in deutschen Geschichtsschulbüchern beschäftigt,¹³⁹ liegt der Fokus des Bandes dabei auf lateinamerikanischer Schulbuchforschung. Österreichische Schulbücher wurden bezüglich Lateinamerika bisher nur von Roland Bernhard untersucht, dessen 2013 publizierte Forschung generell die aktuellste zum Thema ist.¹⁴⁰ Dieser vergleicht seine Ergebnisse mit einer Studie Riekenbergs¹⁴¹ und konstatiert eine weiter zunehmende Schieflage zwischen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Schulbuchinhalten seit deren Publikation 1992. Der Autor widerspricht jedoch der Annahme Riekenbergs, die fehlerhaften Darstellungen seien auf die mangelnde Institutionalisierung der Lateinamerikahistoriographie im deutschsprachigen Raum zurückzuführen.¹⁴²

Es gibt vielmehr im kollektiven Bewusstsein vorhandene Fehlerstrukturen im Zusammenhang mit der spanischen Kolonisierung – Geschichtsmymen, die sich gegenseitig stützen, die lange Zeit für bestimmte Kollektive wichtige Tradierungsbedürfnisse waren und die eine gut zu erzählende

¹³⁴ vgl. *Altmayer*, Interkulturalität, S.16.

¹³⁵ Andreas *Grünewald*, Förderung Interkulturelle Kompetenz durch Lernaufgaben. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 41/1. 2012. S.55.

¹³⁶ vgl. Ernst *Hinrichs*, Vorwort. In: Michael *Riekenberg* (Hg.), *Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtsbücher, Geschichtsbewußtsein*. 1990. S.7.

¹³⁷ vgl. Michael *Riekenberg*, *Das Bild Lateinamerikas in deutschen Geschichtslehrbüchern*. 1992.; vgl. ebd. (Hg.): *Lateinamerika*. 1990; vgl. Dirk *Wilkesmann*, *Lateinamerika: Eine qualitative Analyse der in Schulbüchern am häufigsten bearbeiteten Themenbereiche*. 2000. Alexandra *Erhardt*, *Lateinamerika im Schulbuch – Ethozentrismen und Vorurteile*. Unveröff. Magisterarbeit an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. 2004.

¹³⁸ vgl. Michael *Riekenberg*, Einleitung. In: ebd. (Hg.), *Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtsbücher, Geschichtsbewußtsein*. 1990. S.9.

¹³⁹ vgl. Bodo von *Borries*, Zwischen universalhistorischem Anspruch und eurozentrischer Praxis. *Lateinamerika in Geschichtsschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland*. In: Michael *Riekenberg* (Hg.), *Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtsbücher, Geschichtsbewußtsein*. 1990. S.157-169.

¹⁴⁰ vgl. ebd., *Geschichtsmymen über Hispanoamerika., Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. 2013.

¹⁴¹ *Riekenberg*, *Das Bild Lateinamerikas*, S. 20–21. zit.n. *Bernhard*, *Geschichtsmymen über Hispanoamerika*, S.12.

¹⁴² vgl. *Bernhard*, *Geschichtsmymen über Hispanoamerika*, 211-212.

Gesamtkonstruktion ergeben. Die Mythen befinden sind heute auch in audiovisuellen Medien, Bildern, Romanen, Gedichten, Liedern und in vielen populärwissenschaftlichen Darstellungen.¹⁴³

Dieser Blick auf die schulbuchbezogene Forschungsgeschichte in Bezug auf Inhalte über Lateinamerika macht deutlich, dass die Analyse von Geschichtsschulbüchern dominiert, fremdsprachenbezogene Lehrbuchanalysen sind mir diesbezüglich keine bekannt. Dieser Befund lässt sich generell auf die schulbuchbezogene Forschung beziehen. Wie aus den vorangegangenen Ausführungen im Rahmen dieses Kapitels ersichtlich wurde, dominiert generell die Analyse von Geschichtslehrbüchern¹⁴⁴, wohingegen die Schulbuchforschung wenig auf Untersuchungen von Fremdsprachenlehrwerken rekurriert und eben weniger vorliegen. Damit komme ich zum Fazit meiner Ausführungen zum grundlegenden Kontext der vorliegenden Diplomarbeit.

2.4. Fazit

Der Verweis auf führende Schulbuchtheoretiker_innen zu Beginn, sowie die verwendeten Quellen des Kapitels, machen die dominante Stellung des *GEI* ersichtlich, auch im Vergleich zu den im Rahmen der *IGSBI* agierenden Forscher_innen, die ebenso regelmäßig publizieren, jedoch nicht im gleichen Ausmaß. In meinen Ausführungen habe ich nicht universitär-institutionell verankerte Publikationen und deren Themen nicht berücksichtigt (wie beispielsweise die in der Einleitung zitierte Publikation des Autor*innenkollektivs *Rassismuskritischer Leitfaden*¹⁴⁵). Dies macht deutlich, dass diese in der traditionellen Schulbuchforschung nicht beachtet werden. Diesbezüglich schreiben Fuchs, Niehaus und Stoletzki von „textbook activists“, die sich aufgrund spezifischer politischer Interessen für Schulbuchinhalte interessieren würden.¹⁴⁶ Diese (meinem Eindruck nach negativ konnotierte) Differenzierung ist meines Erachtens kein Spezifikum der Schulbuchforschung, sondern Realität vieler wissenschaftlicher Disziplinen, die meist kaum Verbindungslinien zu wissenschaftlichen Debatten und Tätigkeiten abseits universitärer und institutionell verankerter Einrichtungen aufweisen. Zudem ist der institutionalisierte wissenschaftliche Betrieb im deutschsprachigen Raum nach wie vor stark von Akteur_innen geprägt, die nicht von Rassismus betroffen sind. Dieser Umstand prägt die thematische Fokussierung ebenso, wie Grada Kilomba deutlich macht.

Epistemology, as derived from the Greek words *episteme*, meaning knowledge and *logos*, meaning science, is the science of the acquisition of knowledge. It determines which questions merit to be questioned (themes), how to analyze and explain a phenomenon (paradigms), and how to conduct research to produce knowledge (methods), and in this sense defines not only what true scholarship is,

¹⁴³ ebd., S.212.

¹⁴⁴ vgl. u.a. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, *Das Schulbuch in der Forschung*, S.21-22; S.103-104;S.126;

¹⁴⁵ vgl. *Autor*innenkollektiv*, *Rassismuskritischer Leitfaden*.

¹⁴⁶ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, *Das Schulbuch in der Forschung*, S. 15-16.

but also whom to believe and whom to trust. [...] Due to racism, Black people experience a reality different from *white* people and we therefore question, interpret and evaluate this reality differently.¹⁴⁷

Was die Verortung meiner Arbeit in der skizzierten Disziplin betrifft, wird deutlich, dass ich der virulenten Forderung nach empirischer Wirkungsforschung mit meiner Diplomarbeit nicht nachkommen werde. Weiters bewegt sich mein Vorhaben auf deskriptiver inhaltsanalytischer Ebene, ein laut gegenwärtigen Zugängen überholter Forschungszugang, der mir angesichts der raren machtkritischen Schulbuchforschungsperspektiven relevant erscheint. Wie ich zeigen konnte, mangelt es insbesondere in der Fremdsprachenforschung an solchen Perspektiven. Die Darstellung lateinamerikanischer Verhältnisse findet trotz ihrer Bedeutung für den Spanischunterricht (Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde) keinerlei kritische Beachtung. Als einzige aktuelle Untersuchung diesbezüglich kann Bernhard gesehen werden, aus machtkritischer Perspektive kann dessen zentraler Befund der „Mythenbildung“¹⁴⁸ auch als Verharmlosung kolonialer Geschichte und deren Auswirkungen verstanden werden.

Wie ich in der Einleitung der vorliegenden Arbeit ausgehend von machtkritischen bildungswissenschaftlichen Zugängen ausgeführt habe, ist es als pädagogische Notwendigkeit zu betrachten, Wissen immer als spezifisch positioniert und kontextualisiert zu verstehen. Pädagog_innen müssen also hinterfragen, welches Wissen wie vermittelt wird und können dabei auf eine Auseinandersetzung mit eigenen Annahmen und (Alltags-)Theorien nicht verzichten.¹⁴⁹ Vor allem innerhalb der post- und dekolonial geprägten Pädagogik gilt „die Dezentrierung der eurozentrischen Wissensordnung und damit die Infragestellung angenommenen universalen Wissens“¹⁵⁰ als zentraler Anspruch. Wie in der Einleitung der vorliegenden Arbeit dargelegt, beschäftigt sich die lateinamerikanische dekoloniale Theorie mit Eurozentrismus, Wissen und Macht¹⁵¹ und stellt somit einen bedeutenden Fokus auf das Wissen über Lateinamerika in Schulbüchern dar. Auch innerhalb der Schulbuchforschung werden vermehrt machtkritische Perspektiven in Verbindung mit Wissen angewandt, wie beispielsweise Höhne sie mit Fokus auf Schulbuchwissen vorschlägt.¹⁵² Die Darlegung dieser beiden theoretischen Bezugsrahmen nehme ich im folgenden Kapitel vor.

¹⁴⁷ Kilomba, *Plantation Memories*, S.29.

¹⁴⁸ Bernhard, *Geschichtsmythen über Hispanoamerika*, S.212.

¹⁴⁹ vgl. Patricia Baquero Torres, *Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz*. In: Julia Reuter, Alexandra Karentzos (Hg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. 2012. S.321--322.

¹⁵⁰ ebd., S. 321.

¹⁵¹ vgl. Garbe, *Deskolonisierung des Wissens*.

¹⁵² vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, S.34.

3. Machtkritische Perspektiven auf Wissen

„Es gibt bis heute keine allgemein akzeptierte Definition des Wissensbegriffs.“¹⁵³

Dieses Zitat von Brendel und Gähde deutet den Umfang und Multiperspektivität der Debatten an, die danach fragen, was unter ‚Wissen‘ zu verstehen ist. Dieser Begriff, der in allen Lebensbereichen omnipräsent zu sein scheint, beschäftigt unterschiedliche Personen seit langer Zeit auf vielfältige Art und Weise. Brendel und Gähde, die in ihrem Text einen historischen Überblick über verschiedene europäische Herangehensweisen an einen Wissensbegriff geben, kommen zum Schluss, „dass es so etwas wie das Wesen von Wissen, das man erkennen und durch eine einzige Definition in Form von notwendigen und zusammen hinreichenden Bedingungen für Wissen erfassen kann, nicht gibt.“¹⁵⁴ Auch die Ausführungen im Rahmen des folgenden Kapitels verdeutlichen die Komplexität der unterschiedlichen Perspektiven auf und Konzeptionen von Wissen. Sie dienen der Kontextualisierung der zentralen Kategorie meiner Arbeit innerhalb der dafür bedeutenden Gegenstände: Wissen im Schulbuch und Wissen aus dekolonialen Perspektiven. Wie in der Einleitung der Arbeit dargestellt, bilden diese Perspektiven die zentralen theoretischen Perspektiven auf mein Vorhaben und sind im Sinne der Theoriegeleitetheit Mayrings¹⁵⁵ bedeutend für den folgenden Analyseprozess.

3.1. Wissen im Schulbuch

Wie in Kapitel 2 dargestellt, vollzieht sich in der schulbuchbezogenen Forschung aktuell ein weitreichender Wandel. Dieser wird unter anderem an der Einbeziehung unterschiedlicher Disziplinen deutlich, mit dem Ziel, den als überholt und eindimensional kritisierten inhaltsanalytischen Zugängen etwas entgegen zu setzen. Macgilchrist und Otto, zwei Schulbuchforscher_innen des GEI betonen, dass der Fokus aktueller Schulbuchuntersuchungen auf Schulbüchern als Wissensmedien liegt¹⁵⁶. Dabei verweisen sie sowohl auf Gerd Stein, der den Begriff „Schulbuchwissen“ ursprünglich geprägt hatte¹⁵⁷, als auch auf Höhne, der, wie bereits gezeigt, eine am Wissen als zentrale Kategorie orientierte Schulbuchtheorie vorgelegt hat. Auch dieser verweist auf Stein und knüpft unter anderem an dessen Ausführungen und Konzeptionen an¹⁵⁸.

¹⁵³ Elke Brendel, Ulrich Gähde, Was ist Wissen? In: Wilfried Buchmüller, Cord Jakobeit (Hg.), Erkenntnis, Wissenschaft und Gesellschaft. Wie Forschung Wissen schafft. 2016. S.18.

¹⁵⁴ ebd., S.18-19.

¹⁵⁵ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S.52.

¹⁵⁶ vgl. Felicitas Macgilchrist, Marcus Otto, Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung. 18.02.2014. Online verfügbar unter: https://www.docupedia.de/zg/Schulbuecher#cite_ref-43 [01.08.2017].

¹⁵⁷ Gerd Stein, Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik.

¹⁵⁸ vgl. Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern, S.66.

Diese paradigmatische Entwicklung ist sicherlich Ausdruck eines generellen Wandels wissenschaftlicher Perspektiven (wie beispielsweise die Konjunktur diskurstheoretischer Zugänge), verweist aber auch auf spezifische Entwicklungen innerhalb der Pädagogik. Hier ist als ein bedeutender Faktor die Rezeption konstruktivistischer erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu nennen und damit einhergehende Debatten über Wissen innerhalb der Disziplin¹⁵⁹. Dementsprechend steigt auch die Anzahl der machtkritisch geprägten Schulbuchforschungen, die sich mit der Kategorie Wissen beschäftigen. Vergleichbar mit dem dieser Diplomarbeit zugrunde liegenden Erkenntnisinteressekomplex, legen auch die von mir recherchierten Arbeiten ihren Fokus auf die Frage, *welches* Wissen *warum* in Schulbücher gelangt und *wie* dieses zu charakterisieren ist.¹⁶⁰ Auf der Ebene der spezifischen schulbuchinternen Charakterisierung von Schulbuchwissen geht ausschließlich Höhne ins Detail, der eine umfassende schulbuchtheoretische Perspektive auf Wissen vorgelegt hat, mit dem Anspruch eine eigene Gegenstandstheorie zu formulieren.¹⁶¹ Die weiteren Arbeiten fokussieren und erfassen wesentlich die der schulbuchinternen Ebene vorgelagerten Prozesse – also die Frage danach, *warum* und *von wem* spezifisches Wissen selektiert wird. Dementsprechend beginne ich mit einer Zusammenführung der jeweiligen Zugänge zu den Entstehungsprozessen von Schulbuchwissen, um daran anschließend im Sinne meiner Forschungsausrichtung auf dessen Spezifika einzugehen.

3.1.1. Entstehungszusammenhänge von Schulbuchwissen

Die grundsätzlichen Zugänge der Autor_innen zu den Bedingungen von Wissensproduktion sind einander sehr ähnlich, lediglich in den spezifischen Herangehensweisen lassen sich Differenzen feststellen. So gehen alle davon aus, dass Schulbücher Einfluss auf soziale Ordnungen nehmen. Ott spricht diesbezüglich von „selbstverständlich manipulativem[s], weil erzieherischem[s] Potential.“¹⁶² Lässig argumentiert, dass „Schulbücher [...] Konstruktionen und zugleich Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens [sind].“¹⁶³ Und Otto, der sich explizit mit Dekolonialisierung von Wissen auseinandersetzt, konzipiert Schulbücher unter Rekurs

¹⁵⁹ vgl. ebd., Schulbuchwissen, S.117.

¹⁶⁰ Simone Lässig, Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. 2010. S. 199-215.; Felicitas Macgilchrist, Marcus Otto, Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung. 18.02.2014. Online verfügbar unter: https://www.docupedia.de/zg/Schulbuecher#cite_ref-43 [01.08.2017].; Christine Ott, Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze. In: Eva Matthes, Sylvia Schütze (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. 2016. S.31-50.; Marcus Otto, Dekolonialisierung des Wissens? Schulbücher zwischen kolonialem Weltbild und postkolonialer Heterotopie. In: eckert. das bulletin. Nr.06. 2009. S.6-8. Online verfügbar unter: http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_6/eckert_bulletin_06.pdf [27.08.2017].

¹⁶¹ 2003 erschien das umfassende und im Rahmen dieser Arbeit bereits zitierte Werk „Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs“, dessen Erkenntnisse Höhne 2005 im ebenso bereits zitierten Artikel „Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs“ kompensiert veröffentlichte. Auf beide werde ich mich im Folgenden beziehen.

¹⁶² Ott, Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung, S.31.

¹⁶³ Lässig, Wer definiert relevantes Wissen?, S.203.

auf Heidegger als Medien des Weltbildes in dessen Sinne Schüler_innen als Subjekte konstituiert werden.¹⁶⁴ Höhne, dessen Zugang ich im vorliegenden Abschnitt am detailliertesten ausführen werde, ist ebenso der Ansicht, dass Schulbücher Realität konstruieren. Um diesen Prozess zu fassen, plädiert er dafür, Schulbücher nicht als rein pädagogische Medien zu konzipieren, denn dies würde den Blick auf bedeutende Eigenschaften desselben verstellen.¹⁶⁵ Deshalb positioniert der Autor sie in einem ersten Schritt als „soziale ‚Mittel des Beobachtens‘“¹⁶⁶, deren enthaltenes Wissen Realitäten konstruiert, „indem sie Ereignisse sinnhaft einordnen, Subjekte positionieren, eine Kausalordnung schaffen, Unterscheidungen treffen, Bezeichnungen vornehmen usw.“¹⁶⁷ Diesen Zugang konzipiert Höhne ausgehend von Betrachtungen der „herkömmlichen“¹⁶⁸ Schulbuchforschung, die er vor allem für ihre „erkenntnistheoretische[n] Prämissen, kausalanalytische[n] Wirkungsannahmen, [und] methodische Eindimensionalität“¹⁶⁹ kritisiert, und deren „Mangel an empirischer Forschung und die fehlende Gegenstandstheorie“¹⁷⁰ er herausstreicht. Ausgehend von dieser Kritik, vor allem an der Vorstellung des Schulbuchs als Leitmedium und dessen „lineare[n] Inhalts-Wirkungszusammenhänge[n]“¹⁷¹, die Höhne als die zentralen Annahmen von Schulbuchforschung sieht, entwirft er seinen theoretischen Zugang, der auf den Konzepten *Medium* und *Wissen* fußt,¹⁷² deren strukturelles Verhältnis er folgendermaßen versteht:

Wissen in der Moderne ist durch seine spezifischen *Formen* und Ausdifferenzierungen charakterisiert. Medien haben einen entscheidenden Anteil an diesem Ausdifferenzierungsprozess, da unterschiedliche *Wissensformen* auch verschiedene *Formen medialer Repräsentation* beinhalten. [...] Das Schulbuch stellt innerhalb eines Ensembles von sozialen Medien *ein* Medium dar und ist daher sowohl historisch als auch systematisch als Teil eines *Medienverbundes* zu betrachten.¹⁷³

Auch Lässig und Otto schreiben von Schulbüchern als Medien, ohne dies jedoch medientheoretisch basiert auszuführen¹⁷⁴. Ott hingegen wählt einen textlinguistischen Zugang und konzipiert dementsprechend Schulbücher sowohl als Texte, als auch als Textsammlungen.¹⁷⁵ Für Höhne sind Schulbücher als „strukturelle Medien“ zu kategorisieren, da sie sowohl gesamtgesellschaftlich, als auch im Unterricht mit anderen Medien in Verbindung stehen. Diese „Intermedialität“ zeigt sich

¹⁶⁴ vgl. Martin Heidegger, Das Zeitalter des Weltbildes. In: ebd., Holzwege. 1950. zit.n. Otto, Dekolonialisierung des Wissens? S.6-7.

¹⁶⁵ vgl. Höhne, Schulbuchwissen, S.155.

¹⁶⁶ ebd., S.66.

¹⁶⁷ ebd., S.67.

¹⁶⁸ Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern, S.66.

¹⁶⁹ ebd., Schulbuchwissen, S.155.

¹⁷⁰ ebd.

¹⁷¹ ebd., Über das Wissen in Schulbüchern, S.69.

¹⁷² vgl. ebd., S.72.

¹⁷³ ebd., S.75.

¹⁷⁴ vgl. Otto, Dekolonialisierung des Wissens? S.7; vgl. Lässig, Wer definiert relevantes Wissen?, S.199.

¹⁷⁵ vgl. Ott, Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung, S.32.

unter anderem am Quellenverzeichnis von Schulbüchern.¹⁷⁶ Wie alle „Beobachtungsmedien“ gehören Schulbücher zu einer Medienkette, da sie sich in ihrer „spezifischen Konstruktionslogik auf anderes medial vorkonstruiertes Wissen“¹⁷⁷ stützen. Dieser medientheoretischen Auffassung folgend, verweist Höhne auf die Notwendigkeit der Analyse der Spezifika von Schulbuchwissen¹⁷⁸ und fragt danach, „worin die spezifische Konstruktionslogik von Schulbuchwissen gegenüber anderem Medienwissen besteht [...] und worin es strukturell mit anderem Medienwissen konvergiert.“¹⁷⁹

Höhne streicht hervor, dass die zwei wesentlichen mediensystematischen Merkmale von Schulbuchwissen dessen „intermedialer“ und „reaktiver“ Charakter sind¹⁸⁰, da „unidirektional Wissen aus dem Bereich der Massenmedien ins Schulbuch gelangt“¹⁸¹ und sich dort „didaktisch gebrochen beziehungsweise kodiert wieder[findet].“¹⁸² Dieser Zugang stellt den von ihm kritisierten Intentions-, Kausalitäts- und Wirkungsannahmen eine Analyse gegenüber, die von einem hohen Maß an Kontingenz ausgeht und sowohl die Selektionsmechanismen und –strukturen von Schulbuchwissen in den Blick nimmt, als auch dessen spezifische Form.

Es wird demnach untersucht, wie ein bestimmtes soziokulturelles Wissen ins Schulbuch gelangt und in welcher Form es dort vermittelt wird. Dieses Wissen begreift Höhne als Gradmesser für hegemoniale gesellschaftliche Identitätsverständnisse – einerseits aufgrund der beschriebenen Intermedialität, andererseits aufgrund der Bedingungen von Schulbuchproduktion, die er folgendermaßen beschreibt:¹⁸³

Der wissenschaftliche Bereich, das Feld institutioneller Praktiken (Prüfung, Kontrolle), unterschiedliche Akteure und Institutionen (Schulbuchverlage, Lehrplan- und Zulassungskommissionen, Elternverbände) bilden ein komplexes Gefüge, in dem das als lehr- und lernbar erachtete soziale [sic!] Wissen wie an keinem anderen gesellschaftlichen Ort so nachhaltig geprüft, reflektiert, kontrolliert und für die Form der Vermittlung gefiltert wird.¹⁸⁴

Lässig und Ott legen den Fokus auf genau diesen Bereich, den Ott als zentralen Kontext beziehungsweise Entstehungszusammenhang von Schulbüchern versteht, den sie in einen engen, den institutionellen, und einen weiten, den sozial- und kulturgeschichtlichen, Kontext unterteilt.¹⁸⁵ Lässig fokussiert in diesem Sinn die Akteur_innen des institutionellen Kontexts und stellt die Analyse der staatlichen Einflussnahme in den Vordergrund.¹⁸⁶ Hierfür unterscheidet sie drei

¹⁷⁶ vgl. *Höhne*, Über das Wissen in Schulbüchern, S.72.

¹⁷⁷ ebd., Schulbuchwissen, S.14.

¹⁷⁸ vgl. ebd.

¹⁷⁹ ebd.

¹⁸⁰ vgl. ebd., S.77.

¹⁸¹ ebd.

¹⁸² ebd.

¹⁸³ vgl. ebd., S.78-79.

¹⁸⁴ ebd., S.79.

¹⁸⁵ vgl. *Ott*, Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung, S.32.

¹⁸⁶ vgl. *Lässig*, Wer definiert relevantes Wissen?, S.200.

Modelle nach dem Grad der Einflussnahme, wobei die direkteste Steuerung über staatliche Zulassungskommissionen und ministeriale Bestimmungen funktioniert, wie es beispielsweise in Österreich der Falle ist und damit vom Staat eine „gate keeper Funktion“ ausgeübt wird. Aber auch in Staaten ohne diese direkte Einflussnahme kann beispielsweise über zentralisierte Examensmodelle Einfluss auf Schulbuchproduktion genommen werden.¹⁸⁷ Erwähnenswert erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass Ott die einzelnen Akteur_innen auch personalisiert und gesellschaftlich positioniert, indem sie die Frage stellt, wer überhaupt in wichtige Entscheidungspositionen gelangt.¹⁸⁸ Des Weiteren spezifiziert sie:

Darüber hinaus darf nicht übersehen werden, dass sich jede Äußerung, Positionierung, Interaktion in einem begrenzten Möglichkeitsraum bewegt. Selbst wenn Autoren und Autorinnen als von Verlags- und Behördenseite freie Hand beim Schreiben von Schulbüchern gelassen wird, ist es abhängig von u.a. der Sozialisation der einzelnen Person und dem sozial- und kulturgeschichtlichen Horizont, was ihr zur schreiben überhaupt möglich und welche Perspektive sie (nicht) einzunehmen in der Lage ist. Dies gilt es bei der Analyse von Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen in der Diskursarena Schulbuch zu berücksichtigen.¹⁸⁹

Aufgrund des skizzierten Entstehungskontextes kann Schulbuchwissen kaum Aktualität für sich proklamieren. Lässig betont, dass Schulbücher aufgrund ihrer gesellschaftlichen Steuerfunktion nur fachwissenschaftliches Mainstreamwissen abbilden und deshalb als konservative Medien zu sehen sind.¹⁹⁰ Zur Verdeutlichung führt sie ein für meine Diplomarbeit relevantes Beispiel im Kontext von Geschichtsschulbüchern an, in die die in den 70er Jahren entwickelte Sozial- und Alltagsgeschichte mittlerweile eingeflossen ist, das Thema Gender den fachwissenschaftlichen Erkenntnissen hingegen noch hinterher hinkt und innerhalb der Geschichtswissenschaft diskutierte postkoloniale Positionen kaum präsent sind.¹⁹¹ Höhne, der von durchschnittlich 20 Jahren Gültigkeit für Schulbuchwissen spricht, klassifiziert dieses entsprechend als „träges Wissen“¹⁹². Wie Lässig betont auch er den staatlichen Anspruch der kontrollierten Wissensweitergabe und den diesem inhärenten komplexen Steuerungs- und Selektionsprozessen. Deshalb erfüllt Schulbuchwissen laut ihm sowohl die Funktion von „kontrollierendem Wissen“, da es die Basis für Leistungsmessungen ist, als auch von „kontrolliertem Wissen“,¹⁹³ da es „die konkrete Um- und Übersetzung der in den Lehrplänen aufgestellten thematischen Leitlinien darstellt.“¹⁹⁴ Diese Prozesse sind mit Höhne nicht getrennt von

¹⁸⁷ vgl. ebd., S.206-207.

¹⁸⁸ vgl. Ott, Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung, S.35.

¹⁸⁹ ebd., S.46.

¹⁹⁰ vgl. Lässig, Wer definiert relevantes Wissen?, S.209.

¹⁹¹ vgl. ebd.

¹⁹² Höhne, Schulbuchwissen, S.158.

¹⁹³ vgl. ebd., S.81.

¹⁹⁴ ebd.

der „normativen Funktion des Schulbuchs“¹⁹⁵ zu sehen, „durch das die heranwachsende Generation in die jeweilige symbolisch-soziale Ordnung eingeführt werden soll [...]“.¹⁹⁶

Entsprechend der eben skizzierten Herangehensweise, sind für Höhne zwei strukturelle Analyse- und Untersuchungsebenen von Schulbuchwissen zu unterscheiden: die „medieninterne Mikroebene“ sowie die „medienexterne Makroebene“.¹⁹⁷ Auf der Makroebene siedelt Höhne die eben skizzierten Beziehungen des Schulbuchs „zu anderen Medien (Fernsehen, Lehrpläne), zum institutionellen Kontext (Unterricht, Schule) und zu autonomen Feldern oder Bereichen wie Wissenschaft und Politik“¹⁹⁸. Von diesen verschiedenen Selektionsinstanzen stellen Lehrpläne sicherlich die direkteste Form der Kontrolle dar.¹⁹⁹ Sein Zugang, die Wissensformen, welche anhand der beschriebenen Prozesse Eingang ins Schulbuch finden, als soziokulturelles Wissen zu konzipieren,²⁰⁰ verdeutlicht Höhnes machtkritische Perspektive:

Mit dem Begriff des soziokulturellen Wissens werden zwei wesentliche Elemente von Wissen hervorgehoben. Das Attribut ‚sozial‘ verweist auf den Umstand, daß Wissen stets sozial geteiltes Wissen insofern ist, als es einen Teil überindividueller, kollektiver Praxis darstellt. Darüber hinaus ist damit die Dominanz, respektive Macht von Wissen beinhaltet, wenn es an zentralen sozialen und medialen Orten auftaucht, wozu Schulbücher zu zählen sind. ‚Kulturell‘ bezieht sich auf die symbolischen und zeichenförmigen Prozesse, in denen Wissen in Form von Sprache, Texten, Bildern, Graphiken zur Erscheinung kommt.²⁰¹

Damit gehen immer auch Delegitimationen und Ausschlüsse anderer Formen von Wissen einher, die eben auf bestimmten sozialen Praxen basieren (wie beispielsweise das spezielle Aushandlungsgefüge im Rahmen der Schulbuchproduktion) und besonders in Form von „Thematisierungen“ und „Dethematisierungen“ sichtbar werden.²⁰² Damit ist auch auf den zentralen Machtaspekt von Schulbuchwissen verwiesen, der aufgrund der Autorität von Schulbüchern in der verdeckten Vermittlung von vermeintlicher Objektivität, und damit Normalität liegt.²⁰³

Mit Höhne zeichnet sich sozial bedeutendes Wissen durch die drei Aspekte Form, Kontext und Funktion aus, weswegen Schulbuchwissen seine spezielle Relevanz erst im institutionellen Zusammenhang von Schule und Unterricht erhält.²⁰⁴ An dieser Stelle lassen sich die Ausführungen von Otto zur Dekolonialisierung von Wissen anknüpfen, der zwar weitaus weniger detailliert auf Schulbuchwissen eingeht, jedoch ausgehend von der Institution Schule die Frage nach dessen subjektkonstituierendem kolonialistisch beziehungsweise imperial geprägtem Charakter stellt.²⁰⁵ Er

¹⁹⁵ ebd., S.79.

¹⁹⁶ ebd.

¹⁹⁷ vgl. ebd., S.155-56.

¹⁹⁸ ebd., S.156.

¹⁹⁹ vgl. ebd., S.160.

²⁰⁰ vgl. ebd., S.156.

²⁰¹ ebd., S.18.

²⁰² vgl. ebd., S.157.

²⁰³ vgl. ebd., S.166.

²⁰⁴ vgl. ebd., S.156.

²⁰⁵ vgl. *Otto*, Dekolonialisierung des Wissens, S.6.

streicht dabei hervor, dass sich insbesondere in der Schule das koloniale Weltbild zeigt, in dem er die Institution unter Rekurs auf Foucault als „Heterotopie“ fasst,²⁰⁶ und feststellt, dass „Schulen diejenigen Heterotopien [sind], in denen die Welt als Ensemble kanonisierter Wissensbestände unterschiedlicher Fächer (frz. *sujets*) vermittelt und angeeignet wird.“²⁰⁷

3.1.2. Form, Kontext und Funktion von Schulbuchwissen

Aufbauend auf den Wissensbegriff des soziokulturellen Wissens im Kontext der spezifischen Produktionsbedingungen von Schulbüchern legt Höhne die Spezifika von Schulbuchwissen und damit einhergehende Forschungsziele dar,²⁰⁸ die ich im Folgenden resümieren und für meine Forschung nutzbar machen möchte.

Die bereits angesprochenen Strategien der Thematisierung und Dethematisierung sind für Schulbuchwissen insbesondere relevant, da seine „träge“ und „kanonisch-dogmatische“ Form besonders zu dessen Reliabilität beiträgt, weswegen vor allem diese thematischen Traditionen einer Analyse unterzogen werden sollten. Inwieweit dieses für die Vermittlung adaptierte soziokulturelle Wissen lediglich in einem neuen Kontext erscheint oder maßgeblich transformiert wurde, muss ebenso ein Aspekt der Analyse sein.²⁰⁹ Diese von Höhne angestellten Überlegungen verweisen erneut auf die bereits angesprochene Triade von Form-Kontext-Funktion und daraus resultierende Spezifika von Wissen, die im Fall von Schulbuchwissen grundlegend von den ihm vorgeschalteten Selektionsinstanzen geprägt sind und auf seine gesellschaftliche Beobachtungsfunktion verweisen. Die damit in engem Zusammenhang stehende normierend-normalisierende Funktion in Bezug auf die Zielgruppe, ist damit wesentlich nationalstaatlich geprägt und ein wichtiger Faktor der Normalisierungsfunktion von Schule generell.²¹⁰ Hinsichtlich der analytischen Unterscheidung von Makro- und Mikroebene gilt es die didaktische Kodierung zu beachten, denn sie ist es, die die bisher ausgeführten Aspekte und deren Niederschlag im Schulbuch selbst, in Form wissenschaftlich-didaktischer Strukturierung sichtbar macht.²¹¹ Höhne schreibt hierzu:

Der Kodierungsbegriff verklammert die Mikro- und Makroebene bezüglich der Formierung von Schulbuchwissen und verweist auf die Gelenkstelle von institutioneller Selektion durch Lehrpläne und Zulassungskommissionen auf der einen Seite und der wissenschaftlich-didaktischen Restrukturierung von Wissen als Vermittlungswissen auf der anderen Seite.²¹²

Dies bedeutet, dass mit „Kodierung“ sowohl politisch-thematische, als auch didaktische Strukturierung gemeint ist, die im Sinne der normierenden Funktion von Schulbuchwissen

²⁰⁶ vgl. Michel *Foucault*, Von anderen Räumen. In: ebd., Schriften. Band 4. 2004. zit.n. *Otto*, Dekolonialisierung des Wissens, S.7.

²⁰⁷ ebd.

²⁰⁸ vgl. *Höhne*, Schulbuchwissen, S.129.

²⁰⁹ vgl. ebd., S.158-159.

²¹⁰ vgl. ebd., S.160-162.

²¹¹ vgl. ebd., S.163.

²¹² ebd., S.163-164.

bestimmte Unterrichtssituationen antizipiert und auf diese Weise auch Modellschüler_innen konstruiert.²¹³ Damit ist auch auf den Begriff der Relevanzsetzung in diesem Kontext verwiesen. verwiesen: „Wissenstheoretisch spiegelt sich die *Relevanzsetzung* (Vgl. Schütz 1971) hierbei sowohl thematisch in der Selektion als auch didaktisch-methodisch in den Vereindeutigungsstrategien wider.“²¹⁴ Es gilt zu betonen, dass sich die Spezifik des Schulbuchwissens auf Mikroebene alleine durch diese beschriebenen Formen der Kodierung ergibt und sie insofern das zentrale Unterscheidungsmerkmal zu anderen Wissensformen darstellt, als dass sie das erziehungswissenschaftliche Ziel individueller Entwicklung beinhaltet. Im Unterschied zu anderen Medien stellt die didaktische Kodierung deshalb im Schulbuch die Primär- und nicht die Sekundärkodierung dar.²¹⁵

Abschließend möchte ich noch den Begriff des „performativen Raums“ einführen, der mit Höhne durch die skizzierte didaktische Strukturierung zugänglich wird und die zweite Ebene bildet, auf der Schulbuchwissen als normalisierendes Wissen konstruiert wird. Das wissenschaftlich legitimierte Fachwissen der didaktischen Kodierungsebene, wird auf einer zweiten Ebene als praktisches Wissen habitualisiert, weswegen Höhne von dieser zweiten Ebene als „habituelle Metaebene“ spricht.²¹⁶ Dabei geht es ihm, „um Regeln gemeinsamen Praktizierens, Kommunizierens und Interagierens, die vermittelt und angeeignet werden“²¹⁷, und vom Autor als „implizites Wissen“²¹⁸ bezeichnet werden. Die bisher beschriebenen komplexen Zugänge Höhnes zu Schulbuchwissen auf der Mikroebene, lassen sich durch folgendes Zitat nochmals fassbar machen:

Die Vielschichtigkeit der unthematisierten Prämissen und die *Formen der Objektivierung, Normalisierung und Naturalisierung von Differenzen durch Schulbuchwissen* gehen auf das Ineinandergreifen der drei angesprochenen Ebenen zurück: Der thematischen Objektebene, der Metaebenen [sic!] der Kodierung und der habituellen Praktiken, auf denen ein theoretisch-strategisches und praktisch-implizites Wissen zusammenkommen.²¹⁹

Damit ist ein letzter Punkt angesprochen, der eben diesen habituellen Praktiken inhärent ist – die Subjektconstitution durch Schulbuchwissen. Anhand der handlungsanleitenden Organisation des Fachwissens werden Individuen in eine vermeintlich objektiv existierende soziale Ordnung eingeführt und auf diese Weise konstituiert.²²⁰ Dies meint, dass

Normen des richtigen Handelns und Seins [kommen] in idealtypischen Darstellungen von Szenen, Persönlichkeiten, Charakteren usw. zur Sprache kommen. Hierbei werden Schülerinnen auf vielfache

²¹³ vgl. ebd., S.164-165.

²¹⁴ ebd., S.93.

²¹⁵ vgl. ebd., Über das Wissen im Schulbuch, S.83-84.

²¹⁶ vgl. ebd., Schulbuchwissen, S.166-167.

²¹⁷ ebd., S.168.

²¹⁸ ebd.

²¹⁹ ebd.

²²⁰ vgl. ebd., S.167-169.

Weise angerufen, wodurch in Akten der Anerkennung jeweilige Identitäten gebildet und konsolidiert werden.²²¹

In diesem komplexen kommunikativen Gefüge der Unterrichtssituation kommt der Lehrperson eine zentrale Rolle zu, die durch ihre Form der Interaktion mit dem im Schulbuch enthaltenen Wissen eine regulierende Instanz darstellt.²²² Höhne schreibt, dass „deren Funktion darin besteht, das im Schulbuch lückenhaft gelassene[s] Wissen zusätzlich zu vereindeutigen, d.h. ‚richtig‘ zu kontextualisieren.“²²³

Die in Abschnitt 2.2 angesprochene Ignoranz machtkritischer Schulbuchforschung gegenüber Fremdsprachenlehrwerken wird anhand der Ausführungen in diesem Abschnitt erneut deutlich. Um die Normalisierungsfunktion von Schulbuchwissen im Sinne der Einführung von Individuen in die bestehende soziale Ordnung praktisch greifbar zu machen, verweist Höhne ausschließlich auf Sozialkunde-, Geschichte-, Physik-, Biologie- und Mathematikbücher.²²⁴ Auch Otto verweist insbesondere auf Geschichte- und Geographielehrbücher.²²⁵

3.2. Wissen im Kontext dekolonialer Theorien

„What a better way to colonize than to teach the colonized to speak and write from the perspective of the colonizer.“²²⁶

Mit diesem Zitat von Grada Kilomba beginne ich den letzten Teil des Theorierahmens meiner Schulbuchanalyse. Kilomba beschäftigt sich in ihrer Arbeit viel mit der Dekolonialisierung von Wissen. Ihre Werke waren mit die ersten, die mich für dieses Thema sensibilisiert und entsprechend geprägt haben.

Wie im vorhergehenden Abschnitt dargelegt, sind Schulbücher als Teil der dominanten Wissensordnung zu begreifen, die - vor allem durch Selektion und Exklusion bestimmter Inhalte, sowie spezifische Strategien deren Vermittlung - Nutzer_innen in ein hegemoniales Modell sozialer Ordnung einführen und dieses gleichzeitig herstellen. Auch mein Vorhaben basiert, wie zu Beginn der vorliegenden Diplomarbeit formuliert, auf der Annahme, dass Spanischlehrbücher eurozentristische Realität reproduzieren und dass dies mit dem Wissen in Zusammenhang steht, das sie über Lateinamerika enthalten.

²²¹ ebd., S.169.

²²² vgl. ebd., S.168-169.

²²³ ebd., S.92.

²²⁴ vgl. ebd., S.165.

²²⁵ vgl. Otto, Dekolonisierung des Wissens?, S.6.;7.

²²⁶ Kilomba, Plantation Memories, S.35.

Ziel des folgenden Abschnitts ist es dementsprechend darzustellen, wie diese eurozentristische Wissensordnung aus dekolonialen Perspektiven wahrgenommen und erklärt wird. Aus einer machtkritischen und emanzipatorischen, vor allem antirassistischen Haltung heraus, muss es auch darum gehen, wie mögliche Destabilisierungsprozesse dieser Ordnung verstanden werden. Dabei beziehe ich mich, wie in der Einleitung der vorliegenden Arbeit argumentiert, vorwiegend auf Positionen von Theoretiker_innen und Aktivist_innen, die ihr Denken und Handeln auf die Verhältnisse des lateinamerikanischen Raumes und dessen de_koloniale Strukturen und Realitäten beziehen.

3.2.1. Kritische Kontextualisierung lateinamerikanischer dekolonialer Theorie

Ziel der nachfolgenden Kontextualisierung ist die Beschreibung der unter Abschnitt 1.2 dargelegten Abgrenzung dekolonialer Theorie von postkolonialen Positionen, die bereits auf grundlegende Prämissen derselben verweist. Gleichzeitig ist mir wichtig, ebenso kritische Perspektiven auf dekoloniale Argumente zu werfen.

Garbe, der seit einigen Jahren zu dekolonialer Theorie arbeitet (mit Fokus auf die Gruppe *Modernidad/Colonialidad*²²⁷, auf die ich später noch eingehen werde) und diese einem deutschsprachigen Publikum zugänglich machen möchte, argumentiert, „dass eine lokale Kritik an kolonialen Kontinuitäten sowohl von post-, als auch von dekolonialer Theorie profitieren soll, es aber nur im Bewusstsein für die Unterschiede zwischen beiden auch tatsächlich kann.“²²⁸ Als wesentliche Differenz der beiden Theorieströmungen streicht er den „unterschiedlichen[n] Enunziationsort und die damit einhergehende Verortung in der Geopolitik des Wissens“²²⁹ heraus. Damit ist vor allem gemeint, dass postkoloniale Theorie aufgrund der vorwiegend englischsprachigen Theorieproduktion in wissenschaftlichen Hegemoniezentren keine adäquate Konzeption Lateinamerikas vorweisen kann und durch ihren Rekurs auf europäische theoretische Strömungen spezifisch geprägt ist.²³⁰ Weiters führt Garbe die unterschiedlichen zeitlichen und geographischen Räume der kolonialen Erfahrung an, die vor allem bei iberischem und nordeuropäischem Kolonialismus klar voneinander abweichen und daher unterschiedliche Bedingungen der De_Kolonialisierung mit sich bringen.²³¹ Dazu meint der Autor: „Die gemeinsame Erfahrung von Kolonialismus und Kolonialität zu verabsolutieren, würde jedoch eine Erkenntnis gegenüber diesen unterschiedlichen Dimensionen der spezifischen kolonialen Ausprägung

²²⁷ vgl. Sebastian Garbe, Das Projekt Modernität/Kolonialität in Gegenüberstellung mit postkolonialer Theorie und als Herausforderung für die Kultur- und Sozialanthropologie – Eine theoretische Übersetzungsarbeit anhand interkultureller Teamarbeit in Argentinien. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien. 2012. S.8. Online verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/20591/1/2012-05-11_0609528.pdf [26.04.2017].

²²⁸ ebd., Kolonialität und dekoloniale Theorie, S.39.

²²⁹ ebd., S.55.

²³⁰ vgl. ebd.

²³¹ vgl. ebd., S.55-56.

erschweren.²³² Dementsprechend ist die Grundkonzeption dekolonialer Theorie mit Garbe folgendermaßen zu verstehen:

Ausgangspunkt der dekolonialen Perspektive ist das Argument der gemeinsamen Konstituierung von Moderne und Kolonialität im Kontext der iberischen Expansion, der Eroberung Amerikas und der europäischen Hegemonie über den Atlantik ab Ende des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts.²³³

Aus diesem Postulat leiten sich wesentliche Konzeptionen dekolonialer Theorien ab und es verweist auf die eben gezeigte Abgrenzung von postkolonialer Theorie, da diese aus dekolonialer Perspektive nicht in der Lage sei, Kolonialismus und die damit entstehende Moderne vor dem 18. Jahrhundert zu fassen. Zudem würde postkoloniale Theorie aufgrund diskursiver Fokussierungen, ökonomische Dimensionen vernachlässigen.²³⁴

Im bereits zitierten Plädoyer Castro Varelas für eine Verschränkung unterschiedlicher Praxen der Kritik an den Auswirkungen von Kolonialismus, geht die Theoretikerin auf die eben angeführten Kritikpunkte ein, sie weist alle vorgebrachten Distinktionsversuche seitens dekolonialer Theoretiker_innen zurück²³⁵ und bezeichnet diese als „Beschämungsrhetorik“²³⁶. Viele der Argumente sind ausgehend von meinem Wissen über verschiedenen Theorien nachvollziehbar, beispielsweise, dass auch dekoloniale Theoretiker_innen sich auf europäische Gelehrte beziehen, obwohl dieses Vorgehen laut Varela von dekolonialen Theoretiker_innen eigentlich kritisiert wird.²³⁷ Was jedoch das zentrale Postulat dekolonialer Theorie betrifft (Entstehung der Moderne im Wechselspiel mit Kolonialismus ab dem 16. Jahrhundert) und die Widerlegung der daraus resultierenden Feststellung, postkoloniale Theorie hätte sich damit nicht befasst, sind meines Erachtens Castro Varelas Argumente nicht stringent. Jedenfalls erschließt sich für mich aus dem Text nicht, mit welchem Gegenargument sie diese Abgrenzung zu entkräften sucht.²³⁸ Aus Varelas Sicht ist die einzige markante Differenz zwischen den beiden Zugängen der Rekurs auf präkoloniale Zeiten, denn im Gegensatz zu dekolonialen Positionen, würde aus postkolonialer Sicht deren Idealisierung zurückgewiesen.²³⁹

Eine weitere Kritik an dekolonialer Theorie, die ich nicht unerwähnt lassen möchte, ist die Debatte um ihre antisemitischen Elemente. Eine aufschlussreiche Quelle dafür stellt die 2012 in Wien geführte Diskussion anlässlich der Veröffentlichung von Texten Walter Mignolos dar. Auch diese Debatte betrifft, wie die von Castro Varela aufgebrachte, in erster Linie die bekanntesten

²³² ebd., S.55.

²³³ ebd., S.41.

²³⁴ vgl. ebd., Das Projekt Modernität/Kolonialität in Gegenüberstellung mit postkolonialer Theorie, S.123;125.

²³⁵ vgl. *Castro Varela*, Postkolonial, dekolonial oder doch antkolonial?, S.70-75.

²³⁶ ebd., S.75.

²³⁷ vgl. ebd., S.73.

²³⁸ vgl. ebd., S.70.

²³⁹ vgl. ebd., S.72.

männlichen Repräsentant_innen der Gruppe *Modernidad/Colonialidad (M/C)*.²⁴⁰ Vorwiegend wird dabei das Werk Walter Mignolos diskutiert, insbesondere sein Text *Dispensable and Bare Lives. Coloniality and the Hidden Political/Economic Agenda of Modernity*²⁴¹, dessen Argumente klar auf antisemitischen Konstruktionen beruhen, wie Ivana Marjanović aufzeigt.²⁴² Eine seiner zentralen Prämissen beschreibt die Autorin so:

Thus he once again reproduces the myth of Jews being complicit with capitalism which now, as he presumes, granted the Jews another privilege: the creation of a state. Here a myth is reproduced, that is central in the argumentation of new anti-Semitism and based on a foreshortened critique on imperialism: that the Jews are complicit with imperialism.²⁴³

Neben Mignolo wird im Rahmen der Auseinandersetzungen auch das Werk von Ramón Grosfoguel beleuchtet, auch seine Argumentationslinien können als strukturell antisemitisch bezeichnet werden, wie Julia Edthofer in ihrem Beitrag im Rahmen der Debatte ausführlich darlegt:²⁴⁴

Das gleichzeitige Gegeneinander-Ausspielen und analytische Verwischen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus ist eine in den hier rezipierten dekolonialen Debatten verbreitete Argumentationslinie, die an das diskursive Element der Allmachtphantasien anknüpft und dieses sozusagen umkehrt, indem behauptet wird, muslimische Kollektive hätten die Rolle des gleichzeitig globalen und inneren Feindes übernommen. Dadurch wird auf rhetorischer Ebene Antisemitismus negiert und die Negation mit dem aktuell virulenteren antimuslimischen Rassismus legitimiert.²⁴⁵

Mir ist im Zuge dieser Diplomarbeit nicht daran gelegen, die genannten Debatten genauer aufzuschlüsseln, sondern Kritik und Gegenstimmen transparent zu machen und auf relevante Quellen zu verweisen. Vor allem Kritik an antisemitischen Positionen möchte ich in einer an einer österreichischen Universität verfassten Diplomarbeit nicht verschweigen.

Wie ich bereits argumentiert habe, ist es mir wichtig, mich - in einer Analyse Lateinamerika betreffend - mit dekolonialen lateinamerikanischen Positionen zu beschäftigen. Aus den angeführten Diskussionspunkten ziehe ich insofern Konsequenzen, als dass ich keinen der wegen antisemitischen Inhalten kritisierten Texte oder Konzepte, die auf antisemitischen Konstruktionen beruhen, für meine Analyse heranziehe. Zudem bestätigen mich die mir bekannten und hier in groben Zügen dargelegten kritischen Debatten in meinem Vorhaben, im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit vor allem an feministische Positionen anzuknüpfen. Dafür sprechen meiner Ansicht nach in erster Linie die Analysen der Kategorien *raza* und *género*, deren Verwobenheit von den

²⁴⁰ vgl. Edi Freudmann, 01 - Offener Brief: Antisemitismus! Was tun? In: Antisemitismus! Was tun? 2012. Online verfügbar unter: <http://antisemitismus-wastun.blogspot.co.at/2012/04/offener-brief-antisemitismus-was-tun.html> [06.09.2017].

²⁴¹ ebd., In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge. VII/2.2009. S.69-88. Online verfügbar unter: <http://www.okcir.com/Articles%20VII%202/Mignolo-FM.pdf> [15.09.2017]. zit.n. Ivana Marjanović, Unignoring anti-Semitism in contexts of critical knowledge production. 2012. Online verfügbar unter: <http://unignoringantisemitism.blogspot.co.at> [15.09.2017].

²⁴² vgl. Marjanović, Unignoring anti-Semitism in contexts of critical knowledge production.

²⁴³ ebd.

²⁴⁴ vgl. ebd., Is it? Or is it not? Beitrag zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der dekolonialen Theorie. 2013. Online verfügbar unter: <http://isit-or-isitnot.blogspot.co.at/> [10.03.2017].

²⁴⁵ ebd.

männlichen Hauptvertreter_innen kaum behandelt wird²⁴⁶. Rassisierungsprozesse sind aber nicht ohne Vergeschlechtlichung zu denken, dementsprechend proklamieren Vertreter_innen dekolonialer feministischer Positionen wie beispielsweise diese: “¡No hay descolonización sin despatriarcalización!”²⁴⁷. Wie feministische Theoretiker_innen selbst betonen, sind deren Positionen im dekolonialen Mainstream oft unsichtbar²⁴⁸, meine Recherchen ergeben dasselbe Bild, denn in den mir bekannten Überblickstexten zu dekolonialer Theorie (die sich meistens auf die Gruppe M/C beziehen) finden diese kaum Erwähnung. Ein weiter Grund für meinen Rekurs auf feministische Literatur ist die Tatsache, dass sich in den von mir verwendeten Texten feministischer Theorien keine vergleichbar starken Abgrenzungsbedürfnisse gegenüber postkolonialer Theorie finden, vielmehr finden sich auch explizite Bezugnahmen.²⁴⁹ Dies soll jedoch die existenten kritischen Positionen gegenüber postkolonialen Diskursen nicht unsichtbar machen, die sich vor allem an *weiße* postkoloniale Akademiker_innen richten, wie beispielhaft in einem Artikel der Zeitschrift *Desde el margen* nachzulesen ist.²⁵⁰

Zusätzlich zu den eben angeführten Gründen, warum es den Rekurs auf feministische Theorieproduktion braucht, ergibt sich aus meinem feministischen Selbstverständnis eine grundsätzliche Notwendigkeit, mich mit Positionen Schwarzer Feminist_innen und Feminist_innen of Color und deren Kritik an eurozentristischen Verhältnissen zu beschäftigen. Denn diese werden maßgeblich auch von *weißen* Feminist_innen und deren Perspektiven auf die Welt produziert und gestützt, wie Espinosa Miñoso, Gómez Correal und Ochoa Muñoz erklären:

La episteme feminista clásica producida por mujeres *blancoburguesas* asentadas en países centrales no pudo reconocer la manera en que su práctica reproducía los mismos problemas que criticaba a la forma de producción de saber de las ciencias. Mientras criticaba el universalismo androcéntrico, produjo la categoría de género y la aplicó universalmente a toda sociedad y a toda cultura, sin siquiera poder dar cuenta de la manera en que el sistema de género es un constructo que surge para explicar la opresión de las mujeres en las sociedades modernas occidentales y, por tanto, le sería sustantivo. Las teorías y las críticas feministas blancas terminan produciendo conceptos y explicaciones ajenas a la actuación histórica del racismo y la colonialidad como algo importante en la opresión de la mayor parte de las mujeres a pesar de que al mismo tiempo reconocen su importancia.²⁵¹

²⁴⁶ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.32.

²⁴⁷ Asociación IDIE Mujeres Indígenas de Santa María Xalapán-Amismaxaj, Declaración política de las mujeres xinkas Feministas Comunitarias. In: *Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz* (Hg.), *Tejiendo de otro modo*, S.451.

²⁴⁸ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.31.

²⁴⁹ vgl. ebd., S. 31.; S.32-33.

²⁵⁰ vgl. Michelle Mattiuzzi, Aline Furtado, Jota Mombaça, Jessica Oliveira, Laura D. Tenorio, Anderson Feliciano Da Silva, Maria Emilia Duran García, Yosjuan Piña Narváez, Maylla Chaveiro, Camila Melchior, Comunicado de lxs cuerpxs disidentes racializadxs sobre el epistemicidio y racismo en el III Congreso de Estudios Postcoloniales. In: DEM. Desde el margen. Nr.1. Violencias, racismo y colonialidad. Online verfügbar unter: <http://desde-elmargen.net/comunicado-de-lxs-cuerpxs-disidentes-racializadxs-sobre-el-epistemicidio-y-racismo-en-el-iii-congreso-de-estudios-postcoloniales/> [22.10.2017].

²⁵¹ Yuderkys Espinosa Miñoso, Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. In: El Cotidiano. Nr.184. 2014. S. 9. Online verfügbar unter: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf> [16.09.2017].

3.2.2. Grundannahmen dekolonialer lateinamerikanischer Positionen

Das Korpus lateinamerikanischer dekolonialer Theoriebildung ist umfangreich und multiperspektivisch. Aus diesem Grund und der Tatsache, dass es in diesem Abschnitt darum geht, grundsätzliche dekoloniale Konzepte für die Analyse nutzbar zu machen, beziehe ich mich im Folgenden primär auf Werke, die einen Überblick über deren wichtigste Annahmen geben.

Garbe, der sich, wie erwähnt, eingehend mit der Entwicklung dekolonialer Theorie in Lateinamerika beschäftigt hat, beschreibt diese als einen „Kristallisationsprozess von verschiedenen kritischen Denkströmungen im lateinamerikanischen Raum in den 1990er Jahren und den darin beteiligten Personen.“²⁵² Als Einflüsse dieses Prozesses nennt er Debatten zu Marxismus, historischem Materialismus, zeitgenössischer lateinamerikanischer Philosophie, Dependenztheorie, postmodernen Strömungen und der Weltsystemtheorie.²⁵³ Auch Vertreter_innen feministischer Theorie verweisen auf die 90er als Ausgangspunkt dekolonialer Theorien und Praktiken, betonen aber im Gegensatz zu Garbe noch andere Einflüsse:

Como hemos visto hasta ahora, los años noventa fueron un parteaguas para la región de *Abya Yala*, no solo por la inesperada emergencia de los movimientos indígenas y afrodescendientes, y la peculiar y masiva participación de las mujeres dentro de los mismos, sino porque - de manera simultánea - se gestaban cambios en la organización geopolítica mundial que se tradujeron en la implementación de políticas de ajuste estructural y en la transfiguración de los Estados nacionales latinoamericanos hacia el neoliberalismo.²⁵⁴

Zur Benennung von Lateinamerika als *Abya Yala* fügen die Autor_innen folgende Erklärung an: „*Abya Yala* es el nombre en lengua Kuna (pueblo que habita el territorio correspondiente a Panamá y a Colombia) del continente que los colonizadores españoles nombraron ‘América’. Significa: ‘tierra en plena madurez’ o ‘tierra de sangre vital’.“²⁵⁵ Dieses Zitat verweist ausschnitthaft auf eine Debatte rund um unterschiedliche Begriffe und Konzepte, die auf diverse Realitäten in Lateinamerika und der Karibik angewendet werden. Einer davon ist *indígenas*, mit dem, wie Carlos Macusaya Cruz schreibt, die europäischen Kolonialisierer_innen alle in den kolonisierten Gebieten lebenden Menschen pauschal kategorisiert haben. Für den Autor ist der Begriff nicht von gewaltvollen Rassierungen zu trennen.²⁵⁶

En el caso específico de América, el término indio fue el que se usó para nombrar a los ‘naturales’ del continente. Con la independencia de los Estado latinoamericanos, se fue adoptando el uso del término indígena para referirse a los indiferenciables indios. Esta adopción es muy expresiva pues evidencia como en los nuevos Estados se reproducían las diferenciaciones coloniales no solo del pasado inmediato, sino de las que se establecían en el mundo por medio de la dominación de potencias

²⁵² Garbe, Kolonialität und dekoloniale Theorie, S.39.

²⁵³ vgl. ebd., S.39-40.

²⁵⁴ Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.27.

²⁵⁵ ebd., S.13.

²⁵⁶ vgl. Carlos Macusaya Cruz, Vigencia de categorías coloniales. In: América Crítica. Nr.1. 2017. S.172. Online verfügbar unter: <http://ojs.unica.it/index.php/cisap/article/view/2943/2537> [22.10.2017].

europas. Lo que quiere decir que las castas que dominaban los nuevos Estados latinoamericanos veían su situación de poder en relación a la colonización europea en el mundo.²⁵⁷

Mit diesem Verweis auf den inhärenten Rassismus der unabhängigen lateinamerikanischen Staaten, ist ein weiterer Beweggrund für das Entstehen einer eigenen Theoriebildung in Lateinamerika und der Karibik genannt, die das Fortwirken kolonialer Machtmuster benennt und analysiert. Marisol de la Cadena beschäftigt sich in einem Artikel mit rassisierenden und ethnisiertenden Zuschreibungen und Konzepten, die speziell die Realität indigener Frauen in Cuzco prägen. Sie schreibt über die Geschichte der Nationsbildung:

Para poder participar en el nuevo orden mundial generado por el racismo científico, las élites latinoamericanas produjeron una noción de raza biológica propia, y generaron versiones nacionales de lo que significaba ser 'blanco'. Así, crearon versiones locales de racismo científico.²⁵⁸

Nach dieser skizzenhaften Beschreibung einiger wesentlicher Ausgangsbedingungen der Theoriebildung, nun also zu deren grundlegenden Konzepten.

Espinosa Miñoso, Gómez Correal und Ochoa Muñoz verweisen auf folgende Debatten, die den angesprochenen „giro decolonial“²⁵⁹ in Lateinamerika markieren. Zum einen nennen sie die theoretischen Überlegungen Aníbal Quijano, der sich mit den Auswirkungen des Kolonialismus und dessen rassifizierten Machtmustern beschäftigt und diese mit dem Konzept der „colonialidad del poder“ fasst.²⁶⁰ Dieses Machtmuster („patrón de poder“) basiert auf zwei Achsen („ejes“), die ihre Wirksamkeit ermöglichen: „De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros.“²⁶¹ Diese Differenzierung auf Basis des Konstrukts *raza* wurde mit der Eroberung Amerikas in den dortigen Gesellschaften und schließlich weltweit durchgesetzt und ist dementsprechend konstitutiv für die zweite angesprochene Ebene - die Form, wie im globalen Kapitalismus Arbeit und Ressourcen verteilt werden.²⁶²

Ein weiterer wichtiger lateinamerikanischer Theoretiker ist Enrique Dussel, dessen Auseinandersetzungen mit vermeintlicher Universalgeschichte das Konzept eines historisch

²⁵⁷ ebd.

²⁵⁸ Marisol de la Cadena, La decencia y el respeto. Raza y etnicidad entre los intelectuales y las mestizas cuzqueñas. In: Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz (Hg.), Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. 2014. S.191.

²⁵⁹ vgl. ebd., Introducción, S.27.;S.33.

²⁶⁰ vgl. Aníbal Quijano, Colonialidad de poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: Walter Mignolo (Hg.), Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2001. S.117-132. zit.n. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.28.

²⁶¹ Aníbal Quijano, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Edgardo Lander (Hg.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. 2000. S.122. Online verfügbar unter: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> [17.09.2017].

²⁶² vgl. ebd.

begründeten Verständnisses von Eurozentrismus prägen.²⁶³ Neben Quijanos gilt auch Dussels Werk als zentrale Quelle dekolonialer Theorie.²⁶⁴ Eines seiner zentralen Argumente ist laut Garbe,

dass die moderne Subjektivität in einem Beziehungsverhältnis entstanden und daher *relational* ist, sich aber auch in einer kolonialen Situation und deshalb *hierarchisch* herausbildet und einen zeitlichen Bruch markiert und folglich *diachronisch* ist. Die Kolonisierten sind gleich (modern, zivilisiert, gebildet etc.) *in potentia* – sie müssen aber erst modernisiert, zivilisiert etc. werden.²⁶⁵

Dussels Verständnis von Eurozentrismus hängt wesentlich mit einem weiteren Konzept zusammen, welches er „el mito de la modernidad“²⁶⁶ nennt. Dieser Mythos setzt 1492 mit der Kolonialisierung ein, in deren Rahmen Europa sich als überlegen positioniert – dies wäre jedoch ohne den dialektischen Prozess von Modernisierung und Kolonialisierung nicht möglich gewesen. Denn erst die mit der kolonialen Eroberung einhergehende Ausbeutung von „riqueza, experiencia, conocimientos, etc.“²⁶⁷ ermöglicht diese Art der europäischen Positionierung. „América Latina entra en la Modernidad (mucho antes que Norte América) como la ‘otra cara’ dominada, explotada, encubierta.“²⁶⁸ Gerade die proklamierte Überlegenheit Europas ist das Kerncharakteristikum dieses Mythos, denn sie legitimiert das Vorgehen der europäischen Akteur_innen - „desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.“²⁶⁹ Die in diesem sogenannten Zivilisierungsprozess angewandte Gewalt, durch den moralischen, emanzipatorischen und zivilisatorischen Anstrich des kolonialen Projekts legitimiert, und ihre Opfer werden seitens der Kolonialisierenden („el héroe civilizador“²⁷⁰) als unausweichlich betrachtet. Diese gilt es aufzudecken.²⁷¹

Sólo cuando se niega el mito civilizatorio y de la inocencia de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa (y aún en Europa misma), y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la ‘razón emancipadora’. Se supera la razón emancipadora como ‘razón liberadora’ cuando se descubre el ‘eurocentrismo’ de la razón ilustrada, cuando se define la ‘falacia desarrollista’ del proceso de modernización hegemónico.²⁷²

Darüber, dass die eben skizzierten Theoriegerüste grundsätzliche Fundamente dekolonialer lateinamerikanischer Theorie darstellen, herrscht in allen mir bekannten Werken Einigkeit. Sie stimmen darin überein, dass die genannten Konzepte ab 1998 von einer Gruppe - männlich

²⁶³ Enrique Dussel, Europa, modernidad y eurocentrismo. In: Edgardo Lander (Hg.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. 2000. S.24-33. Online verfügbar unter:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> [17.09.2017].

²⁶⁴ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.28.; vgl. Damián Pachón Soto, Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. In: Ciencia Política. Vol.3. Nr.5. 2008. S.17-18. Online verfügbar unter: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17029/17893> [05.09.2017].

²⁶⁵ Garbe, Deskolonisierung des Wissens, S.4.

²⁶⁶ Dussel, Europa, modernidad y eurocentrismo, S.29.

²⁶⁷ ebd.

²⁶⁸ ebd.

²⁶⁹ ebd.

²⁷⁰ ebd.

²⁷¹ vgl. ebd., S.29-30.

²⁷² ebd., S.30

sozialisierter - Denker_innen (Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Fernando Coronil) diskutiert und verschränkt werden, die sich in weiterer Folge als *Grupo modernidad/colonialidad* aufeinander beziehen. Ihre Aktivitäten sind als wichtiger Motor der dekolonialen Debatten zu sehen, denn darauf aufbauend werden weitere Konzepte und Ansätze entwickelt.²⁷³ Garbe fasst deren gemeinsames Projekt folgendermaßen: „Der gemeinsame Ausgangspunkt dieser Argumentationsgemeinschaft ist die Rekonzeptualisierung dessen, was in der Geistesgeschichte und in M/K als die Moderne bezeichnet wird.“²⁷⁴ Weitere Personen schließen sich den Auseinandersetzungen an, unter anderem Agustín Lao-Montes, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Oscar Guardiola-Rivera, Nelson Maldonado-Torres und María Lugones.²⁷⁵ Als wichtigste Themen und Prämissen dieser Gruppe nennen Espinosa Miñoso, Gómez Correal und Ochoa Muñoz folgende: die dichotome Konstruktion „civilización-barbarie“²⁷⁶ der Kolonisierer_innen und Kolonisierten, die Einführung der rassifizierenden sozialen Gliederung in den Kolonien, die Delegitimierung aller nicht westlichen Epistemologien und die Einführung einer heterosexuellen sozialen Ordnung.²⁷⁷ „Así que muy pronto, el desarrollo del debate se centraría en lo que se dio por llamar: *colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y colonialidad de género.*“²⁷⁸ Das letztgenannte Konzept wurde von María Lugones eingeführt, die auch als erste von einem *feminismo descolonial* spricht. Diesen konzipiert sie in der Verschränkung intersektionaler Perspektiven Schwarzer Feminist_innen und Feminist_innen of Color, von deren Bewegungen Lugones Teil ist, mit einem Verständnis der Moderne, wie sie die Gruppe *M/C* artikulierte:²⁷⁹

Uno de los aportes centrales tiene que ver con la idea del *sistema moderno/colonial de género*, desde el que es posible entender que la raza, el género y la sexualidad son categorías co-constitutivas de la episteme moderna colonial y que no pueden pensarse por fuera de esta ni de manera separada, para lo cual resulta central la categoría de ‘interseccionalidad’.²⁸⁰

Espinosa Miñoso, Gómez Correal und Ochoa Muñoz verweisen also zentral auf Lugones Theorien und betonen ihre Bedeutung für die lateinamerikanische feministische antirassistische Bewegung, räumen jedoch gleichzeitig ein, dass viele andere Feminist_innen und ihr Anteil an der dekolonialen Entwicklung meist unsichtbar bleiben, ein Umstand, dem sie mit der Publikation ihres Buches entgegenwirken wollen.²⁸¹

²⁷³ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, *Introducción*, S.28-29.; vgl. Pachón Soto, *Nueva perspectiva filosófica en América Latina*, S.17-18.; vgl. Garbe, *Deskolonisierung des Wissens*, S.3-5.

²⁷⁴ Garbe, *Das Projekt Modernität/Kolonialität*, S.108.

²⁷⁵ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, *Introducción*, S.28-29.

²⁷⁶ ebd., S.29

²⁷⁷ vgl. ebd.

²⁷⁸ ebd.

²⁷⁹ vgl. ebd., S.30.

²⁸⁰ Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, *Tejiendo de otro modo*, S.42.

²⁸¹ vgl. ebd., *Introducción*, S.30-31.

Meine bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Konzept der *colonialidad* in seinen Verankerungen innerhalb der dargestellten theoretischen Prämissen den theoretischen Kern der dekolonialen Auseinandersetzungen in Lateinamerika bildet²⁸² und klar vom Begriff *Kolonialismus* abgegrenzt wird, wie Aktivist_innen des *Red de Feminismos Descoloniales* beschreiben. „La colonialidad se distingue del colonialismo porque se remite a un ambiente, a un estado de cosas que no es fácilmente visible, en rigor, se constituye como una ceguera, ya que se invisibiliza por [haber sido] naturalizada.“²⁸³ Daraus resultierend bringen Espinosa, Gómez Correal und Ochoa Muñoz das Anliegen eines dekolonialen Feminismus auf den Punkt, das als „reinterpretación de la historia en clave crítica a la modernidad [...] desde su carácter intrínsecamente racista y eurocéntrico“²⁸⁴ zu verstehen ist.

Estos aportes permiten una revisión de las categorías de clasificación social: raza, sexo, naturaleza-cultura, Europa-América, civilización-barbarie, centro-periferia, como operaciones específicas por medio de las cuales se produce un sistema de diferencias que justifica y naturaliza los regímenes capitalista, heteropatriarcal y racista que erigen a Europa como centro de la civilización.²⁸⁵

Genau diese Form der Dichotomien und damit einhergehende soziale Ungleichheiten, beschreiben sie als zentrale Aspekte des eurozentristischen Verständnisses gesellschaftlicher Verhältnisse und der Realität.²⁸⁶ Die in diesem Kontext proklamierte Notwendigkeit der Neuinterpretation verweist auf die für mich relevante epistemische Dimension dekolonialer Theorie, denn ich verstehe sie als grundlegende Form der Dekolonisierung von Wissen, mit der ich mich im Sinne meines Forschungsvorhaben im nächsten Abschnitt eingehender beschäftigen werde.

3.2.3. Wissen dekolonialisieren

Si la empresa colonial se fundamentó en la imposición de la forma de pensar y producir conocimiento en detrimento de las múltiples formas de conocer, con consecuencias profundas como la colonialidad del saber, quienes aquí escribimos reconocemos la existencia de una lucha epistémica contra el saber eurocéntrico, vital para la emancipación y la descolonización en el *Abya Yala*.²⁸⁷

Im letzten Abschnitt meiner Ausführungen zu dekolonialen Perspektiven geht es im Sinne dieses Zitates von Espinosa Miñoso, Gómez Correal und Ochoa Muñoz darum, eine Annäherung an mögliche Formen eines solchen „epistemischen Kampfes“ zu schaffen. Was bedeutet es, aus dekolonialer Perspektive gegen eurozentristisches Wissen anzugehen und die damit verbundene Wissensordnung zu destabilisieren?

²⁸² vgl. Garbe, S.44.; vgl. Castro Varela, Postkolonial, dekolonial, S.68.

²⁸³ *Red de Feminismos Descoloniales*, Descolonizando nuestros feminismos, S.458.

²⁸⁴ Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.31.

²⁸⁵ ebd., S.33.

²⁸⁶ vgl. ebd., S.35.

²⁸⁷ ebd., S.18.

Zuallererst möchte ich darauf verweisen, dass die Dekolonisierung von Wissen immer in Verschränkung mit allen Achsen von Kolonialität gedacht wird. Nelson Maldonado-Torres macht diese Herausforderung am Beispiel der Dekolonisierungsbestrebungen an lateinamerikanischen Universitäten deutlich und weist darauf hin, dass die Dekolonisierung von Wissen und Macht alleine nicht reicht, sondern dass es auch die Dekolonisierung des Seins („del ser“) braucht - „en cuanto se crean nuevas subjetividades y nuevas formas de vivir el espacio y el tiempo“²⁸⁸.“ Was die explizite Beschäftigung mit Wissen betrifft, verwendet Maldonado-Torres auch den Begriff des „racismo epistémico“, dessen Mechanismen er folgendermaßen fasst: “intenta a veces arrasar, a veces incorporar o domesticar, a veces cambiar el significado y reducir, y a veces excluir, entre otras varias acciones posibles, las formas de conocimiento que no se ajustan a sus intereses.”²⁸⁹ Der Theoretiker betont aber auch, dass es wichtig ist zu sehen, dass diese Delegitimierungsversuche nicht immer erfolgreich sind.²⁹⁰

Maldonado-Torres Bezugnahmen auf die Universität sind nicht zufällig, die Verschränkung von pädagogischen und dekolonialen Überlegungen ist eine wichtige Prämisse vieler dekolonialer Aktivist_innen und Theoretiker_innen²⁹¹, wobei diese nicht auf klassische Bildungsinstitutionen beschränkt verstanden wird, sondern als „metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación“²⁹². Mit diesem Zugang streben die Akteur_innen insbesondere das Aufdecken und Sichtbarmachen der Verwobenheit der verschiedenen Kolonialitäten an, mit dem Ziel „habilitar seres humanos emancipados del lastre colonial, generando la construcción de multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo que no pretenden imponer su ser a otras y otros.“²⁹³

Als eine konkrete pädagogische Strategie schlägt Maldonado-Torres vor, Lernende mit „contenidos ignorados o deslegitimados por la Modernidad“²⁹⁴ vertraut zu machen und damit einhergehend auch mit den zugrunde liegenden Mechanismen dieses Verschweigens, wie Sexismus und Rassismus.²⁹⁵

Als ein ignoriertes gesellschaftliches Thema kann beispielhaft „mestizaje“ angeführt werden, auf das die Autor_innen des Werkes *Tejiendo de otro modo* verweisen, um konkrete Vorgehensweisen

²⁸⁸ ebd. zit.n. José María Barroso *Tristán*, *Descolonizando*. Diálogo con Yuderkis *Espinosa Miñoso* y Nelson *Maldonado-Torres*. In: *Iberoamérica social*. Revista-red de estudios sociales. Núm. VI. 2016. S.21. Online verfügbar unter: <https://iberoamericasocial.com/wp-content/uploads/2016/06/Barroso-J.-M.-2016.-Descolonizando.-Di%C3%A1logo-con-Yuderkis-Espinosa-Mi%C3%B1oso-y-Nels%C3%B3n-MaldonadoTorres.-Iberoam%C3%A9rica-Social-revista-red-de-estudios-sociales-VI-pp.-8-26.pdf> [19.09.2017].

²⁸⁹ ebd., S.11.

²⁹⁰ vgl. ebd.

²⁹¹ vgl. Catherine *Walsh*, *Introducción*. Lo pedagógico y lo decolonial. *Entretejiendo caminos*. In: Catherine *Walsh* (Hg.), *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Band 1. 2013. S.29.

²⁹² ebd.

²⁹³ Yuderkis *Espinosa*, Diana *Gómez*, María *Lugones*, Karina *Ochoa*, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial*. Una conversa en cuatro voces. In: *Walsh* (Hg.), *Pedagogías decoloniales*, S. 419.

²⁹⁴ *Maldonado-Torres* zit.n. Barroso *Tristán*, *Descolonizando*, S.17.

²⁹⁵ vgl. ebd.

zu benennen, wie feministische dekoloniale Theoretikerinnen den „giro decolonial“ in Lateinamerika vorantreiben.

Ver las conexiones entre modernidad, capitalismo, patriarcado, racismo y democracia liberal. Varios de sus análisis avanzan develando el mestizaje como tropo sobre el que se asientan los estados-nación latinoamericanos y mediante el cual se niega y excluye del presente de la nación a las poblaciones indígenas y afrodescendientes de carne y hueso.²⁹⁶

Diese Strategie verweist auf die, unter 3.2.2. kurz angesprochene Thematik, der auf kolonialrassistischen Grundlagen konstruierten nationalen Identitäten Lateinamerikas. Damit gehen unterschiedliche historische und gegenwärtige Darstellungen von und Perspektiven auf People of Color und Schwarzen Personen einher. Diese beruhen auf unterschiedlichen Mechanismen, wie beispielsweise klare rassistische Abwertung oder vermeintlich positive Exotisierung, sind jedoch nicht von der rassistischen Annahme der vermeintlichen Überlegenheit der *Weiß*en zu trennen. Besonders die Kategorie *mestizos* ist von vielen unterschiedlichen Zuschreibungen durchzogen, wie De la Cadena am Beispiel Perus aufzeigt.²⁹⁷ Entstehung und Auswirkungen dieser rassisierten Kategorie sind beispielsweise in einem Text der Autorin Sánchez Díaz de Rivera nachzulesen.²⁹⁸

Als historisches Beispiel delegitimierter Inhalte kann hier beispielsweise das 1200 Seiten umfassende Werk *Nueva Corónica y Buen Gobierno* von Felipe Guamán Poma de Ayala angeführt werden, das dieser 1616 König Philip III. zukommen ließ. Aus der Sicht eines Kolonisierten schildert Guamán Poma de Ayala die Verhältnisse und schlägt alternative Formen politisch-gesellschaftlicher Organisation vor.²⁹⁹ Walsh bezeichnet dieses Werk und insbesondere die darin enthaltenen Bilder als „herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente“³⁰⁰. Als Studierende der Hispanistik möchte ich hierzu beispielhaft anmerken, dass ich puncto Gräuel der Kolonialisierung regelmäßig von die Schilderungen Bartolomé de las Casas gehört habe, nicht aber von Guamán Poma de Ayalas Werk. Dieses angesprochene Verschweigen stellt, wie beispielsweise Dussel gezeigt hat³⁰¹, eine wirkmächtige europäische Strategie seit der Entstehung des modernen kapitalistischen Systems dar. Sie geht unmittelbar mit dem Thema der vermeintlichen Objektivität und damit der Normalisierung von bestimmten

²⁹⁶ Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.34.

²⁹⁷ vgl. *de la Cadena*, Raza y etnicidad entre los intelectuales y las mestizas cuzqueñas, S.192-193.; vgl. *Macusaya Cruz*, Vigencia de categorías coloniales, S.172-174.

²⁹⁸ vgl. Ma. Eugenia *Sánchez Díaz de Rivera*, Abya Yala: El despojo, el racismo y los desafíos civilizatorios. In: Eureka. Monográfico Psicología Social Comunitaria en Nuestra América. Vol.12 (M). 2015. S.27-47. Online verfügbar unter: <http://psicoeureka.com.py/publicacion/12-3/articulo/12> [10.11.2017].

²⁹⁹ vgl. *Walsh*, Introducción, S.36.

³⁰⁰ ebd.

³⁰¹ vgl. *Dussel*, Europa, modernidad y eurocentrismo, S.29-30.

Verhältnissen einher. Dies ist dem Eurozentrismus inhärent, wie Quijano anhand der Auflistung dessen wichtigster Charakteristiken verdeutlicht.

a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder.³⁰²

Eine weitere konkrete Forderung dekolonialer Theoretiker_innen in Bezug auf Dekolonisierung von Wissen, wenn auch auf einer anderen Ebene als die bisher geschilderten Zugänge, ist die Dekolonisierung der Sozial- und Geisteswissenschaften. Wenn nämlich andere gesellschaftliche Ordnungen geschaffen werden wollen, muss mit Lander deren vermeintliche Objektivität und Neutralität dekonstruiert werden, versteht er diese doch als „principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social“³⁰³.

Las sociedades occidentales modernas constituyen la imagen de futuro para el resto del mundo, el modo de vida al cual éste llegaría naturalmente si no fuese por los obstáculos representados por su composición racial inadecuada, su cultura arcaica o tradicional, sus prejuicios mágico religiosos, o más recientemente, por el populismo y unos Estados excesivamente intervencionistas, que no respetan la libertad espontánea del mercado.³⁰⁴

Castro-Gómez stellt in seinem Text zur Dekolonialisierung der Universität jedoch klar, dass damit keine „*cruzada contra Occidente* en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas“³⁰⁵ gemeint ist:

Hablamos, más bien, de una *ampliación* del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando. Un *pensamiento integrativo* en el que la ciencia occidental pueda ‘enlazarse’ con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la ciencia y la educación dejen de ser aliados del capitalismo posfordista.³⁰⁶

Um abschließend die bisher beschriebenen komplexen Phänomene zu resümieren, verweise ich an dieser Stelle auf eine Klassifikation Garbes, die er in seinen Ausführungen zur Dekolonisierung von Wissen entwirft. Dabei unterscheidet er sechs Dimensionen von Wissen aus dekolonialer Perspektive und zeigt auf, wie Gewalt durch Wissen basierend auf dem Konzept der *Kolonialität*

³⁰² Quijano, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, S.134.

³⁰³ Edgardo Lander, Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In: ebd. (Hg.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. 2000. S.4.

³⁰⁴ ebd., S.11.

³⁰⁵ Santiago Castro-Gómez, Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel (Hg.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 2007. S.90.

³⁰⁶ ebd.

der Macht hegemonial durchgesetzt wird und wie deren Erscheinungsformen benannt beziehungsweise analysiert werden können.³⁰⁷

Als „epistemische Dimension“ bezeichnet er „epistemische Gewalt“ und knüpft daran die folgende Frage an: „Was ist Wissen und welchem Wissen wird ermöglicht, im Rahmen von kolonialen Machtverhältnissen als legitimes Wissen zu erscheinen [...]?“³⁰⁸ Als „historische Dimension“ hingegen ist Eurozentrismus zu verstehen, denn mit ihm ist danach zu fragen, „Welche Form von Wissen hat sich historisch durchsetzen können und wirkt heute noch hegemonial [...]?“³⁰⁹ Als weitere Dimension beschäftigt sich die „geopolitische Dimension“ damit, wem überhaupt zugestanden wird, „Subjekt von Wissen [zu] sein und auf welche Weise [...] Wissen klassifiziert und repräsentiert [wird]“.³¹⁰ Diese Dimension verortet er im dekolonialen Konzept des „Okzidentalismus [...] innerhalb der Geopolitik des Wissens“³¹¹. Das Konzept der „Kolonialität des Wissens“ bezieht sich vor allem auf die „Dimension akademischer Disziplinen“: „Wie wurde und wird die Welt in verschiedene und scheinbar separate Bereiche getrennt, um sie zu Wissen zu verarbeiten und welche Wissensform ist hegemonial [...]?“ Die „Kolonialität der Macht“ wirkt auf der „operationalen Dimension“ indem sie „die historischen, geopolitischen und disziplinären Dimensionen von Wissen“³¹² ausformt. Als letzte bringt er „die methodologische Dimension“ ein, um die „epistemische Gewalt in der Forschungspraxis und in der Produktion von Wissen“³¹³ sichtbar zu machen.

Ich beende meine Ausführungen mit einem Zitat von Espinosa, Gómez, Lugones und Ochoa und komme damit zum Fazit dieses Kapitels.

Partimos del reconocimiento de haber sido tratados y concebidos como gente salvaje, no-humanos, incapaces, sin historia, sin cultura, destinados al trabajo esclavo o en condiciones de explotación extrema, gente desechable, sin saber, sin agencia. Gracias a esta pedagogía nos reconocemos como gente que ha resistido estas mentiras, esta ficción del poder en nuestra vida cotidiana afirmando conocimientos, prácticas, relaciones, incluyendo las prácticas y relaciones entre nosotros que afirman la vida, la complementariedad y la igualdad.³¹⁴

Damit verweisen sie auch darauf, wie wichtig es ist, sich eben auf andere Formen des Wissens und Seins beziehen zu können, welche die uns umgebende diskriminierende Normalität demaskieren. Diese Normalisierung oder Naturalisierung betont auch Lander:

Dada la naturalización tanto de las relaciones sociales como de los acotamientos de los saberes modernos, incluida la fundante separación sujeto/objeto, resulta difícil la comprensión del carácter

³⁰⁷ vgl. Garbe, *Deskolonisierung des Wissens*, S.7-8.

³⁰⁸ ebd., S.7.

³⁰⁹ ebd., S.8.

³¹⁰ ebd.

³¹¹ ebd.

³¹² ebd.

³¹³ ebd.

³¹⁴ Espinosa, Gómez, Lugones, Ochoa, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial*, S.411.

histórico cultural específico de estas formas del saber sin acudir a otras perspectivas culturales que nos permiten des-familiarizarnos y por lo tanto desnaturalizar la objetividad universal de estas formas de concebir la realidad.³¹⁵

3.3. Fazit

Ziel des nachfolgenden Fazits ist die Verschränkung der im Rahmen dieses Kapitels dargelegten machtkritischen Perspektiven auf Wissen, um sie für die folgende Schulbuchanalyse nutzbar zu machen.

Die Positionen seitens der Schulbuchforscher_innen haben dargelegt, warum Schulbuchwissen als dominantes soziokulturelles Wissen zu verstehen ist und in welcher Form es in Schulbüchern zu finden ist. Letzteres wurde anhand der Ausführungen Höhnes deutlich. Der Autor beschreibt, wie das selektierte Wissen mittels didaktischer Kodierung und Habitualisierung zur Schaffung von gesellschaftlicher Normalität beiträgt und vermeintliche Objektivität vermittelt.³¹⁶ In Abschnitt 3.2. wurde deutlich, dass sich gerade die Mechanismen der Selektion und praktischen Einübung³¹⁷ auch im dekolonialen Verständnis wiederfinden. Hier denke ich vor allem an Thematisierung und Dethematisierung³¹⁸, „thematische Traditionen“³¹⁹ von Schulbüchern, Klassifizierung und Positionierung von Subjekten im Rahmen einer sozialen Ordnung³²⁰ und damit einhergehende Identifikationsangebote³²¹. Meine Ausführungen zeigen, dass dekoloniale Theoretiker_innen zum einen die Verfasstheit und Gewordenheit gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse beschreiben und analysieren. Dabei betonen sie eben verschiedene Mechanismen in Bezug auf Wissen, die sich in weiten Teilen auch in Höhnes Ausführungen finden. Fundamental ist dabei das Thema der Subjektivität, das mit den Auswirkungen gesellschaftlicher Positionierung von Menschen entlang dichotomisierenden Kriterien zusammenhängt. Ein weiterer zentraler Befund sind die Konsequenzen des Verschweigens bestimmter Themen. Dies bringt ein Ignorieren der Gewordenheit sozialer Bedingungen mit sich und führt so zur Naturalisierung und Objektivierung von Realität.³²²

Zum anderen geht es aus der Perspektive dekolonialer Akteur_innen letztendlich um die Schaffung einer alternativen emanzipatorischen Wissensordnung. Wie im Laufe meiner Ausführungen deutlich wurde, bedeutet dies in erster Linie die Denaturalisierung der modernen eurozentristischen Verhältnisse. In 3.2.3. habe ich versucht, zentrale Strategien dieser Dekolonialisierung aufzuzeigen.

³¹⁵ Lander, Ciencias sociales, S.20.

³¹⁶ vgl. Höhne, Schulbuchwissen, S.166-169.

³¹⁷ vgl. ebd., S.80.

³¹⁸ vgl. ebd., S.157.

³¹⁹ ebd., S.158.

³²⁰ vgl. ebd., S.67.

³²¹ vgl. ebd., S.97.

³²² vgl. Lander, Ciencias sociales, S.20.

Dabei erscheint es besonders wichtig, die verschiedenen Bereiche von Kolonialität in ihrer Verwobenheit zu begreifen.³²³ Entsprechend der Analyse der Mechanismen ist eine wichtige Herangehensweise, verschleierte Themen anzusprechen und die Gründe dieser Delegitimierung sichtbar zu machen.³²⁴ Ein konkreter Bereich, der puncto Dekolonialisierung genannt wird, sind die westlichen Sozial- und Geisteswissenschaften, denen eine konstitutive Rolle innerhalb der hegemonialen Wissensordnung beschieden wird.³²⁵ Ebenso konnte ich deutlich machen, dass sich die genannten Veränderungen, entsprechend der Komplexität gesellschaftlicher Realitäten, auch auf die Konstruktion neuer Subjektivitäten auswirken.³²⁶

4. Analyseprozess

Um eine regelgeleitete Analyse zu gewährleisten, betont Mayring vor allem die Notwendigkeit des Vorgehens nach einem am jeweiligen Forschungsvorhaben orientierten Ablaufmodell.³²⁷ Er schlägt dafür zunächst ein allgemeines Modell vor,³²⁸ dessen Ablauf nach der Definition einer konkreten Analysetechnik mit einem weiteren Modell ausdifferenziert beziehungsweise konkretisiert wird. Entsprechend der gewählten Analyseverfahren der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, bezieht sich mein Vorgehen ergänzend zum allgemeinen Modell auch auf das „Prozeßmodell [sic!] induktiver Kategorienbildung“³²⁹. Im Rahmen des allgemeinen, dreistufigen Analyseprozesses ist als erster Schritt die „Bestimmung des Ausgangsmaterials“ durchzuführen, mit dem Ziel, die Möglichkeiten und Grenzen des Materials abzuschätzen: der „Festlegung des Materials“ folgt eine „Analyse der Entstehungssituation“ und die Beschreibung von „Formale[n] Charakteristika des Materials“.³³⁰ Diesem Vorgehen entspricht meine Beschreibung der zu untersuchenden Schulbücher im Abschnitt 4.1.

Die theoretischen Diskussionen in der Einleitung und den Kapiteln 2 und 3 meiner Diplomarbeit entsprechen den beiden, unter dem Punkt „Fragestellung der Analyse“, geforderten Schritten „Richtung der Analyse“³³¹ und „Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung“³³². Nach diesen Teilprozessen erfolgt nach Mayring die „Bestimmung der Analysetechnik(en)“ und danach, der jeweiligen Entscheidung folgend, die „Festlegung des konkreten Ablaufmodells“³³³. Nach der Darstellung der zu untersuchenden Schulbücher unter 4.1., gehe ich ab 4.2. auf die Teilprozesse der

³²³ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, *Introducción*, S.33.

³²⁴ vgl. *Maldonado-Torres* zit.n. Barroso *Tristán*, *Descolonizando*, S.17.

³²⁵ vgl. Lander, *Ciencias sociales*, S.11.

³²⁶ vgl. *Espinosa, Gómez, Lugones, Ochoa*, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial*, S.411.

³²⁷ vgl. *Mayring*, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S.43.

³²⁸ vgl. *ebd.*, S.54.

³²⁹ *ebd.*, S.75.

³³⁰ *ebd.*, S.46-47.

³³¹ *ebd.*, S.50.

³³² *ebd.*, S.52.

³³³ *ebd.*, S.54.

induktiven Kategorienbildung im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ein³³⁴, um darauf aufbauend in 4.3. meine Analyse durchzuführen und mein Vorgehen für die Leser_innen nachvollziehbar darzustellen.

4.1. Beschreibung des Materials

Einzelne Aspekte dieses Analyseschrittes wurden im Laufe der bisherigen Ausführungen bereits berücksichtigt, denn die grundlegende Wahl des Korpus wurde in den Kapiteln 1 und 2 bereits argumentiert. Im Folgenden stelle ich das zu untersuchende Material genauer vor, um es für den Analyseprozess nutzbar zu machen.

4.1.1. Vorstellung der zur untersuchenden Schulbücher

Die folgenden Ausführungen entsprechen dem Analyseschritt „Festlegung des Materials“³³⁵. In Übereinstimmung mit den aktuellen Schulbuchlisten³³⁶ und auf Basis der Informationen der zuständigen Abteilung des Ministeriums³³⁷, wurden zwei der meistverwendeten Reihen von Spanischschulbüchern ausgewählt.

Gegenstand meiner Untersuchung sind insgesamt sechs Lehrbücher, denn um eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Niveaustufen zu gewährleisten, werden jeweils alle Ausgaben einer Reihe (A1, A2, B1) analysiert. Es ist anzunehmen, dass dieses Vorgehen Aufschluss darüber geben kann, ob mit dem jeweiligen Sprachniveau auch unterschiedliche Formen von Wissen über lateinamerikanische Verhältnisse einhergehen. Dieses Forschungsinteresse basiert auf meinen Ausführungen zu interkultureller Kompetenz in 2.2, im Rahmen derer ich darauf verwiesen habe, dass eine Debatte um die praktische Umsetzbarkeit der definierten interkulturellen Kompetenzen stattfindet. Grünewald formuliert diesbezüglich folgende Überlegungen:

Bei komplexen interkulturellen Lernzielen wird dies besonders offensichtlich. Insbesondere die Reflexion über kulturelle Diversität oder die eigene kulturelle Identität scheitert häufig daran, dass in der Praxis der Großteil der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I über sehr eingeschränkte sprachliche Möglichkeiten verfügt.³³⁸

4.1.1.1. Reihe *Perspectivas Austria*

Die Reihe ist ein Produkt des Verlages *VERITAS Schulbuch Verlags- und Handelsges.mBH & Co. OG*, der diese auf seiner Website folgendermaßen beschreibt:

³³⁴ vgl. ebd., S.76.

³³⁵ ebd., S.46-47.

³³⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung, Schulbuchaktion online. Schulbuchlisten. Online verfügbar unter: <https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> [09.09.2017].

³³⁷ laut Auskunft der zuständigen Abteilung IT/3 per E-Mail vom 23.03.2017.

³³⁸ Grünewald, Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben, S.55.

Schülerzentrierter, kompetenzorientierter und moderner Sprachunterricht an AHS und BHS. Die Österreich-Ausgabe des weit verbreiteten Spanisch-Lehrwerkes *Perspectivas* (Cornelsen Verlag) bereitet gezielt auf die Anforderungen der neuen Reifeprüfung vor.³³⁹

Aus dieser Reihe verwende ich folgende drei Bände der aktuellen Schulbuchliste für die Analyse:

Sara Amann Marín, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 1. A1-A2. 2016⁵.

Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürgens, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 2. A2+. 2016³.

Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürgens, Gabriele Forst, Jaime González, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 3. B1. 2015².

In allen drei Bänden sind Bauer-Greinöcker, Dannerer und Niedersüß mit dem Vermerk „bearbeitet von“ in der Autor_innenliste angeführt, weswegen ich davon ausgehe, dass sie die Bearbeitung für Österreich realisiert haben.

Die Geschichte des Unternehmens *Veritas* geht auf die Gründung eines religiös orientierten Verlages 1945 zurück, ab 1973 wurden auch Schulbücher im Rahmen der *Schulbuchaktion* publiziert. Seit 1996 ist *Veritas* Teil der *Franz Cornelsen Bildungsgruppe*, 2006 wurden die Verlage *Oldenbourg* und *Verlag für Geschichte und Politik* gekauft.³⁴⁰

4.1.1.2. Reihe Caminos

Die Reihe ist ein Produkt des *ÖBV - Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG*. Im Gegensatz zum Verlag *Veritas* blickt der *ÖBV* seit seiner Gründung 1772 basierend auf einem Druckprivileg von Maria Theresia auf eine lange Geschichte als staatlicher Schulverlag zurück. In der Zweiten Republik war der Verlag ebenfalls Eigentum des österreichischen Staates, bis es in den

³³⁹ *Veritas*, *Perspectivas* Österreich-Ausgabe. Online verfügbar unter: <http://www.veritas.at/reihe/perspectivas-oesterreich-ausgabe> [18.10.2017].

³⁴⁰ vgl. *Veritas*, Geschichte von VERITAS. In: Über Veritas. Online verfügbar unter: <http://www.veritas.at/about/geschichte> [14.09.2017].

1990ern zu verschiedenen Privatisierungen kam. Seit 2007 ist schließlich die *Klett-Gruppe* alleinige Eigentümerin des *ÖBV*.³⁴¹

Der erste Band (A1-A2) wurde für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Österreich überarbeitet und im Schuljahr 2017/18 erstmals angeboten, die anderen Bände sollen 2018 folgen.³⁴²

Aus dieser Reihe verwende ich folgende drei Bände der aktuellen Schulbuchliste für die Analyse:

Anda Bicvic, Angelika Petschl, Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo, Burkhard Voigt, Bibiana Wiener, Caminos Austria. Band 1. GERS A1-A2. 2017.

Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Bibiana Wiener, Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo, Burkhard Voigt, Caminos neu. A2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. 2014⁵.

Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Bibiana Wiener, Caminos neu. B1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. 2017⁹.

Bei Band 1 (A1-A2) ist aufgrund der Angaben zu den Autor_innen davon auszugehen, dass Anda Bicvic und Angelika Petschl die Bearbeitung gemäß den österreichischen Richtlinien vorgenommen haben, denn ihre Namen sind im Vergleich zu den anderen fett gedruckt.³⁴³ Bei Band A2 werden Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo und Burkhard Voigt mit dem Vermerk „unter Mitarbeit von“ angeführt.³⁴⁴

³⁴¹ vgl. *Helga Haunschmied-Donhauser*, Kurzer Abriss zur Geschichte des Österreichischen Bundesverlages. In: öbv, Verlag. Wir über uns. Online verfügbar unter: <https://www.oebv.at/inhalt/kurzer-abriss-zur-geschichte-des-osterreichischen-bundesverlages> [14.09.2017].

³⁴² *öbv*, Caminos. Der beste Weg Spanisch zu lernen. In: Lehrwerke. Online verfügbar unter: <https://www.oebv.at/caminos> [18.10.2017].

³⁴³ vgl. *Anda Bicvic, Angelika Petschl, Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo, Burkhard Voigt, Bibiana Wiener, Caminos Austria. Band 1. GERS A1-A2. 2017. S.1.*

³⁴⁴ vgl. *Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Bibiana Wiener, Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo, Burkhard Voigt, Caminos neu. A2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. 2014⁵. S.2.*

4.1.2. Rahmenbedingungen von Schulbuchproduktion

Im Folgenden gehe ich auf die „Analyse der Entstehungssituation“³⁴⁵ ein. Wie Mayring festhält, „muß [sic!] genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde.“³⁴⁶ Dies erweist sich im vorliegenden Analysekontext als komplexe Anforderung. Die Ausführungen in Kapitel 2 (insbesondere Abschnitt 2.1.5.) und im Abschnitt 3.1. dieser Arbeit zeigen die Vielzahl der Aspekte von denen die Prozesse rund um die Entstehungszusammenhänge eines Schulbuches beeinflusst oder abhängig sind. Die skizzierten ökonomischen, bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Faktoren³⁴⁷ sind, wie insbesondere die an Wissen orientierten Schulbuchforschungen zeigen,³⁴⁸ untrennbar mit soziokulturellen Bedingungen verwoben. Was den unmittelbaren institutionellen Kontext des Entstehungsprozesses betrifft, zeigen die Ausführungen Lässig, dass der österreichische Staat über staatliche Zulassungskommissionen und ministeriale Bestimmungen direkten Einfluss auf die Schulbuchproduktion nimmt. Als weitere staatliche Einflussmöglichkeit nennt die Autorin zentralisierte Examensmodelle.³⁴⁹ Wie ich in meinen Ausführungen zur schulbuchbezogenen Forschung ausgeführt habe, gelten besonders die Lehrpläne als zentrale Einflussfaktoren auf Schulbuchinhalte. Für Höhne stellen sie innerhalb dieser die direkteste Form der Kontrolle dar.³⁵⁰ Zudem attestiert die Schulbuchforschung den Verlagen eine entscheidende Position im Produktionsprozess.³⁵¹ Macgilchrist bestätigt dies in einer ethnographischen Arbeit über Schulbuchverlage³⁵² und betont die diskursiven Bedingungen von Verlagsarbeit - ein Aspekt, der mir aus der Perspektive der kritischen Wissensproduktion beachtenswert erscheint.

Der hier vertretene analytische Blick auf Bildungsmedienverlage sieht diese nicht mehr als Organisationen der linearen Umsetzung, sondern als Organisationen der Diskursproduktion, deren Grenzen sich durch diskursive Verflechtungen mit anderen Räumen des Sozialen verflüssigen und verschwimmen. Dadurch eröffnen sich neue Möglichkeiten, Einsichten zu gewinnen über besonders brüchige Stellen in den heutigen Wissensordnungen und über Praktiken, durch die das ausgehandelt wird, was als autoritatives und legitimes (schulisches) Wissen gilt.³⁵³

Im Folgenden gehe ich also auf die erwähnten Aspekte der spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen für österreichische Spanischlehrbücher ein und ergänze damit die bereits unter 2.2. vorgestellten Faktoren (*GERS*, Kompetenzorientierung, Standardisierungsbestrebungen,

³⁴⁵ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S.54.

³⁴⁶ ebd., S.47.

³⁴⁷ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.16.

³⁴⁸ vgl. Höhne, Schulbuchwissen; vgl. Ott, Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung; vgl. Lässig, Wer definiert relevantes Wissen?.

³⁴⁹ vgl. Lässig, Wer definiert relevantes Wissen?, S.206-207.

³⁵⁰ vgl. Höhne, Schulbuchwissen, S.160.

³⁵¹ vgl. Fuchs, Niehaus, Stoletzki, Das Schulbuch in der Forschung, S.16-17.

³⁵² vgl. ebd., S.16.

³⁵³ ebd., Schulbuchverlage als Organisation der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 31. Jg. Heft 3. 2011, S.260-261.

Lehrpläne, Unterrichtsprinzipien, interkulturelles Lernen als eigenes fachwissenschaftliches Paradigma). Dementsprechend geht es hier um die österreichischen Lehrpläne für den Spanischunterricht und die Rolle der Verlage. Weitere wichtige Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren auf Fremdsprachenunterricht sind beispielsweise im bereits zitierten Artikel von de Cillia und Krumm³⁵⁴ oder bei Dalton-Puffer, Faistauer und Vetter³⁵⁵ nachzulesen. Die auf dem *GERS* basierenden Lehrpläne sind im Schulorganisationsgesetz verankert³⁵⁶ und sind folgendermaßen aufgebaut:

In diesen Lehrplänen finden sich neben allgemeinen Bildungszielen und didaktischen Grundsätzen die Stundentafeln (Fächer und Anzahl der Wochenstunden) für die unterschiedlichen Schultypen, die Bildungsaufgaben, didaktischen Grundprinzipien und die zu vermittelnden Lehrinhalte der einzelnen Fächer.³⁵⁷

Dies betrifft sowohl die Lehrpläne der AHS-Unterstufe, die in der derzeitigen Form seit 2000 in Kraft sind,³⁵⁸ als auch die der Berufsbildenden Schulen, die auf einer eigenen Website zur Verfügung stehen und nach den unterschiedlichen Schulrichtungen differenziert sind – sie liegen in der Fassung von 2015 vor.³⁵⁹ Auch die Lehrpläne der Handelsakademien und Handelsschulen sind auf einer externen Website einzusehen, diese gehen auf das Jahr 2014 zurück.³⁶⁰ Den weitreichendsten Neuerungen sind derzeit die Lehrpläne für die AHS-Oberstufe unterworfen, denn sie wurden im Zuge der Implementierung der NOST – Neue Oberstufe³⁶¹ grundlegend verändert. Sie sind seit 1.9.2017 gültig.³⁶² Alle Lehrplaninhalte verdeutlichen die Zentralität der Handlungsorientierung und des interkulturellen Lernens.

Angesichts der „rasanten Entwicklungen im Bildungsstandards-Bereich“³⁶³ stellen die Lehrpläne sicher die kompakteste Quelle der relevanten Entwicklungen dar. Was diese fundamentalen Umwälzungen und Neuausrichtungen des Fremdsprachenlernens betrifft, spielt das *Österreichische*

³⁵⁴ *ebd.*, Fremdsprachenunterricht in Österreich.

³⁵⁵ Christiane Dalton-Puffer, Renate Faistauer, Eva Vetter, A Country in Focus. Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). In: Language Teaching. 44/2. S.181-211.

³⁵⁶ vgl. de Cillia, Krumm, Fremdsprachenunterricht in Österreich, S.154;S.165.

³⁵⁷ *ebd.*, S.154.

³⁵⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Lehrpläne der AHS-Unterstufe. In: Bildung, Unterricht und Schule. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html [13.09.2017].

³⁵⁹ vgl. Berufsbildende Schulen, Downloads. Online verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/> [13.09.2017].

³⁶⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, HAK.CC, Lehrpläne. In: Unterricht. Online verfügbar unter: <https://www.hak.cc/ausbildung/lehrplaene> [13.09.2017].

³⁶¹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Die neue Oberstufe. In: Bildung. Unterricht und Schule. Bildungsanliegen. Online verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/index.html> [13.09.2017].

³⁶² vgl. Bundesministerium für Bildung, Lehrpläne der AHS-Oberstufe. In: Bildung, Unterricht und Schule. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html [13.09.2017].

³⁶³ Gunther Abuja, Vorwort. In: BIFIE & ÖSZ (Hg.), Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. In: Praxisreihe. Heft 4. 2011³. Online verfügbar unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf [13.09.2017].

Sprachen Kompetenz Zentrum (ÖSZ) eine gewichtige Rolle, die de Cillia und Krumm wie folgt beschreiben:

Die Schulentwicklung im Bereich des Fremdsprachenlernens wird in Österreich in erster Linie vom *Österreichischen Sprachen Kompetenz Zentrum (ÖSZ)* initiiert und koordiniert, einem vom BMUKK finanzierten Verein, der die Aufgabe hat, einerseits internationale sprachpolitische Entwicklungen zu implementieren und andererseits konkrete Innovationen im Sprachunterricht an den Schulen zu fördern [...].³⁶⁴

Die Verwobenheit der hier angesprochenen internationalen und nationalen Standardisierungsbestrebungen im Bildungsbereich wird in einem der Praxishefte von *bifie* und *ÖSZE* klar formuliert und verdeutlicht deren führende Rolle.

Lehrplan, Bildungsstandards und das Konzept der standardisierten Reife- und Diplomprüfung basieren unmittelbar auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Sie sind somit durch das einigende Prinzip der Handlungsorientierung aufeinander abgestimmt und bieten Lehrenden einen durchgängigen Orientierungsrahmen für die Planung und Gestaltung eines Unterrichts, der Lernende auf die Anforderungen der Lebenspraxis und weiterführender Bildungswege vorbereitet.³⁶⁵

Was die Rolle der österreichischen Schulbuchverlage betrifft, gibt es kaum (wissenschaftliche) Quellen, die den institutionellen Kontext der Entstehungssituation (Verlagsarbeit im Zusammenspiel mit staatlichen Zulassungsverfahren) transparent machen. Sigrid Vandersitt hat versucht diesen Prozess in einem Artikel 2015³⁶⁶ anhand von österreichischen Geschichtsschulbüchern nachzuzeichnen, auf ihre Ausführungen der einschlägigen Rahmenbedingungen stütze ich mich im Folgenden. Sie beginnt den Text mit dem Verweis auf die Komplexität der Entstehung von Schulbüchern: „Diese [*vom zuständigen Ministerium approbierten; Anm.d.V.*] Schulbücher weisen in aller Regel eine lange, komplexe, von inneren und äußeren Einflüssen gesteuerte und vor allem eine überaus arbeitsreiche Entstehungsgeschichte auf.“³⁶⁷ Vom österreichischen Staat approbierte Schulbücher werden in die jährlich aktualisierten Schulbuchlisten aufgenommen, die Lehrer_innen bestellen diese und geben sie kostenfrei an die Schüler_innen weiter (sogenannte *Schulbuchaktion*³⁶⁸). Die Verlage sind als Teil dieses staatlichen Systems zu sehen:³⁶⁹ „Schulbücher werden in Österreich von Schulbuchverlagen, die als freie Wirtschaftsunternehmen agieren, geplant, produziert und vertrieben. Das Bildungsmonopol hat der

³⁶⁴ ebd., Fremdsprachenunterricht in Österreich, S.165.

³⁶⁵ Gabriele *Friedl-Lucyshyn*, Vorwort. In: BIFIE & ÖSZ (Hg.), *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. In: Praxisreihe. Heft 4. 2011³. Online verfügbar unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf [13.09.2017].

³⁶⁶ vgl. ebd., Ein Schulbuch ist ein Schulbuch. Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In: Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik* (Hg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich*. 2015. S. 177-185.

³⁶⁷ ebd., S. 177-178.

³⁶⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Schulbuchlisten.

³⁶⁹ vgl. *Vandersitt*, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch, S.178.

Staat inne, Schulbuchverlage sind Teil der Infrastruktur des staatlichen Bildungssystems“.³⁷⁰ Die oben skizzierten Lehrpläne sind neben dem Zulassungsverfahren laut Vandersitt „das erste wichtigste Orientierungsgerüst“ im Produktionsprozess, denn sie sind die Basis eines jeden approbierten Schulbuches.³⁷¹ Hier sei darauf verwiesen, dass die Inhalte und Entstehungsprozesse von Lehrplänen, ähnlich wie jene von Schulbüchern, Gegenstand jahrzehntelanger bildungswissenschaftlicher Diskussionen sind. Michael Apple, einer der Akteur_innen dieser Debatten, fokussiert dabei Wissen und dessen Bedeutung für Bildung.

The curriculum is never simply a neutral assemblage of knowledge, somehow appearing in the texts and classrooms of a nation. It is always part of a *selective tradition*, someone's selection, some group's vision of legitimate knowledge. It is produced out of the cultural, political, and economic conflicts, tensions, and compromises that organize and disorganize a people.³⁷²

Die zeitnahe inhaltliche und didaktische Abstimmung von Schulbüchern mit Änderungen in den Lehrplänen ist aufgrund des langen Vorlaufprozesses kaum mehr möglich. Dies wird auch an den von mir verwendeten Schulbüchern deutlich, denn noch nicht alle sind entsprechend der neuen österreichischen Vorgaben gestaltet. Neben bildungspolitischen Vorgaben ist der Prozess auch von marktwirtschaftlichen Überlegungen beeinflusst, die die unmittelbare Tätigkeit der Autor_innen prägen. Beispielsweise müssen fertige Manuskripte zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Approbation eingereicht werden. Im Falle der positiven Bearbeitung können die Schulbücher zwei Jahre später von den Lehrer_innen bezogen werden.³⁷³ Die Gutachter_innenkommission der Schulbuchabteilung prüft neben der Lehrplanadäquatheit folgende Aspekte:

Berücksichtigung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler, Anpassung des Schwierigkeitsgrades an das Auffassungsvermögen der Schülerinnen und Schüler, Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, sachliche Richtigkeit, Kompetenzorientierung, sprachliche Gestaltung, Gleichbehandlung von Frauen und Männern, Zweckmäßigkeit der Ausstattung (z.B. Größe von Karten).³⁷⁴

4.1.3. Charakteristika der zu untersuchenden Schulbücher

Entsprechend des Analyseschrittes „Formale Charakteristika des Materials“ gehe ich in diesem Abschnitt auf die Form des Materials ein.³⁷⁵ Im Fall dieser Diplomarbeit liegt dieses hauptsächlich in schriftlicher, aber auch in visueller und auditiver Form vor. Die Transkriptionen von relevantem Audiomaterial, dessen Texte nicht ohnehin im Lehrbuch im Zuge der jeweiligen Übung wiedergegeben werden, entnehme ich folgenden Quellen: Für *Caminos neu* sind die Hörtexte des

³⁷⁰ ebd.

³⁷¹ ebd.

³⁷² Michael Apple, *The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?* In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 14/1. 1993. S.222.

³⁷³ vgl. Vandersitt, *Ein Schulbuch ist ein Schulbuch*, S.179-180.

³⁷⁴ ebd., S.183.

³⁷⁵ vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S.47.

zweiten und dritten Bandes direkt in den Schulbüchern abgedruckt³⁷⁶ und die des ersten (Caminos Austria) online zu finden³⁷⁷. Die Transkriptionen der Reihe *Perspectivas Austria* sind im jeweiligen Serviceteil für Lehrpersonen enthalten³⁷⁸, auch diese sind für Lehrer_innen online zugänglich³⁷⁹. Lediglich ein Hörtext aus dem zweiten Band von *Perspectivas Austria* ist im entsprechenden Serviceteil nicht zu finden.³⁸⁰ Seine Transkription findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

Das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse wird auch auf Bildmaterial angewendet³⁸¹, dieses wird dabei, ebenso wie Textstellen, anhand der Paraphrasierung in das Kategoriensystem aufgenommen. Bei Mayring finden sich keine konkreten methodischen Vorgaben, wie mit Bildanalyse konkret umzugehen ist, weswegen ich mich diesbezüglich auf Markom und Weinhäupl stütze. Die beiden in der Einleitung bereits erwähnten Theoretikerinnen, haben in den letzten Jahren umfangreiche Analysen österreichischer Schulbücher durchgeführt und dabei ein methodisches Vorgehen entwickelt³⁸², welches sich explizit auf Analysen von Bildmaterial anwenden lässt. Sie weisen darauf hin, dass für die Bildanalyse „die Niederschrift dessen, was auf dem Bild sichtbar ist, zu diesem Zeitpunkt allerdings noch ohne Wertung“³⁸³ notwendig ist. Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit das Bildmaterial, wie die übrigen Inhalte auch, als Kodierstellen in das Kategoriensystem miteinbezogen und erst nach dessen Fertigstellung der Analyse unterzogen.

Was die weitere Beschreibung der Charakteristik des Materials an dieser Stelle betrifft, rekurriere ich ebenso auf Markom und Weinhäupl. Sie argumentieren die Relevanz einer „Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse“ zu Beginn eines Schulbuchanalyseprozesses, da dieses kontextorientierte Vorgehen dem Erkennen von zentralen Zusammenhängen zuträglich ist.³⁸⁴ Von den vorgeschlagenen möglichen Schritten, ist für die Zielsetzung meines Forschungsprozesses die Beschreibung von Aufbau und Struktur, sowie der Themenbereiche des jeweiligen Schulbuches³⁸⁵, aufschlussreich. Denn, wie ich in Kapitel 3 ausgeführt habe, vollzieht sich laut Höhne die spezifische didaktisch-pädagogische Kodierung des selektierten Schulbuchwissens auf drei

³⁷⁶ vgl. Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Bibiana Wiener, Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo, Burkhard Voigt, Caminos neu. A2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. 2014⁵. S.187-203.; vgl. Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Bibiana Wiener, Caminos neu. B1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. 2017⁹. S. 190-207.

³⁷⁷ vgl. öbv, Transkriptionen (Schulbuch). In: Caminos online. Online verfügbar unter:

https://www.oebv.at/system/files/celum/462006_cama1sbcd_09689_transkriptionen.pdf [18.10.2017].

³⁷⁸ vgl. Gabriele Forst, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas A1-A2 Austria*. Serviceteil für LehrerInnen. 2016³. S.15-18.; vgl. Gabriele Forst, Martin B. Fischer, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas A2+ Austria*. Serviceteil für LehrerInnen. 2013. S.14-20.; vgl. Veritas, *Perspectivas B1 Austria*. Serviceteil für LehrerInnen. Transkriptionen der Hörtexte. S.34-62.

³⁷⁹ vgl. Veritas, *Perspectivas Österreich-Ausgabe*. Online verfügbar unter: <http://www.veritas.at/reihe/perspectivas-oesterreich-ausgabe?subject=25> [18.10.2017].

³⁸⁰ vgl. Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürsgens, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 2. A2+. 2016³. S.141.

³⁸¹ vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, S.12.

³⁸² vgl. Markom, Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, S.231-240.

³⁸³ ebd., S.238.

³⁸⁴ vgl. ebd. S.231; S.233.

³⁸⁵ vgl. ebd., S.234.

ineinandergreifenden Ebenen³⁸⁶ – neben dem „performativen Handlungsraum“ und der Rolle des antizipierten „Modelladressaten“³⁸⁷, ist dabei die jeweilige „Kodierungsstruktur“ von Bedeutung³⁸⁸:

3) didaktische Kodierung von Schulbuchwissen zeigt sich in der semantisch-thematischen Strukturierung als *Vermittlungswissen* (Systematik, Visualisierung, semantische Selektionen usw.), dessen Inhalte in sukzessiver, aufeinander folgenden Reihe geordnet werden, was zur Kernfunktion von Vermittlungswissen gehört.³⁸⁹

Demnach gehe ich davon aus, dass diese Form der Beschreibung der Schulbücher bei der Analyse des Kategoriensystems hilfreich sein wird. Sie ermöglicht Inhalte in ihren Kontext einzubetten, was mit einer ausschließlichen zusammenfassenden Inhaltsanalyse nicht möglich wäre. Dementsprechend beschreibe ich im Rahmen der folgenden Grobanalyse Grundlegendes zu Aufbau/Struktur und Themenbereichen, um, wie Markom und Weinhäupl postulieren, „möglichst viele der wesentlichsten Zusammenhänge zu erfassen“³⁹⁰. Ziel der Grobanalyse ist zudem, den Leser_innen nachvollziehbar den Kontext der zu analysierenden Inhalte zu vermitteln.

4.1.3.1. Grobanalyse Reihe *Perspectivas Austria*

Im folgenden Abschnitt stelle ich zuerst den strukturellen Aufbau, und daran anschließend, die thematische Strukturierung vor.

Zu Beginn jeden Bandes wird der Aufbau des Schulbuches dargestellt, dieser ist in allen drei Büchern derselbe.³⁹¹ Jede der insgesamt neun Lektionen (*Unidades*) beginnt mit einer „Doppelseite zum Einstieg“, diese „leitet in das Thema ein und vermittelt den benötigten Wortschatz“³⁹². Weiters strukturieren jeweils „drei Präsentationsseiten“ den Aufbau jeder Einheit, sie beinhalten Dialoge, Texte, Übungen und Aktivitäten, sowie „Merkkästen“. Diese geben laut Autor_innen Auskunft über „Redemittel (*Comunicación*), wichtige grammatikalische Phänomene (*Gramática, ¡Mira!, ¡Ojo! ¡Acuérdate!*) und Infos zu Landes- und Kulturkunde (*Cultura*).“³⁹³. In allen drei Bänden und *Unidades* sind vier Seiten an *Ejercicios* zu finden, die Wortschatz, Grammatik und Kommunikation gewidmet sind.³⁹⁴ Ein eigener Abschnitt „*El mundo hispánico*“ bietet „landeskundliche Inhalte und

³⁸⁶ vgl. Höhne, Schulbuchwissen, S.83-84.

³⁸⁷ ebd., S.83.

³⁸⁸ ebd. S.84.

³⁸⁹ ebd.

³⁹⁰ Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, S.234.

³⁹¹ vgl. Sara Amann Marín, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 1. A1-A2. 2016⁵. S.2-3.*; vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas A2+, S.4-5.*; vgl. Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürsgens, Gabriele Forst, Jaime González, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 3. B1. 2015². S.4-5.*

³⁹² Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA. A1-A2, S.2.*; Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.4.*; Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA. B1, S.4.*

³⁹³ ebd.

³⁹⁴ vgl. ebd.

interkulturelle Übungen [...], die sich mit Land, Leuten und Kultur auseinandersetzen“³⁹⁵. Im Band 3 sind dies zwei Seiten (in den anderen Bänden jeweils eine), deren Inhalte durch unterschiedliche berufliche Thematiken erweitert werden.³⁹⁶ Diese Abweichung von der Systematik der beiden anderen Bände lässt sich meines Erachtens damit erklären, dass der dritte Band der letzte vor der Reifeprüfung ist. Dies schlägt sich auch im übrigen Aufbau nieder. Band 1 und Band 2 enthalten jeweils „zwei Seiten Repaso“, auf denen die neuen Inhalte zusammengefasst sind und anhand der „Autocontrol“ überprüft werden können. Insgesamt drei „Opciones“ wiederholen und vertiefen das Gelernte und beinhalten jeweils eine „Autoevaluación“³⁹⁷. Sowohl bei der „Autocontrol“ als auch bei der „Autoevaluación“ sind Lerninhalte formuliert und die Lernenden müssen für sich selbst überprüfen, wie gut sie diese beherrschen – dafür stehen drei unterschiedliche Smileys zur Verfügung.³⁹⁸

In beiden Bänden sind weiters ein Abschlusstest, eine Einheit „El mundo hispánico a fondo“ und eine „Actividad final“ zu finden.³⁹⁹ Im dritten Band findet sich ebenso der Abschnitt „El mundo hispánico a fondo“, die „Opciones“ und der „Maturavorbereitungsteil (*¡Preparémonos!*)“ gehen bereits explizit auf die Formate der neuen österreichischen Abschlussprüfungen ein.⁴⁰⁰

Im Anhang jedes Bandes befinden sich unterschiedliche Überblicksseiten, beispielsweise Wörterverzeichnisse oder Verbtabelle, sowie die sogenannten Differenzierungsaufgaben, die Übungen aus den Einheiten, mit neuen Arbeitsanweisungen ergänzt, wiederholen.⁴⁰¹ Mit Ausnahme der Sektionen „Ejercicios“ und „Repaso“ tragen die meisten der unterschiedlichen Abschnitte jeder Unidad eigene Untertitel.

Die geschilderte Struktur ist im Inhaltsverzeichnis der Schulbücher deutlich abzulesen, denn die Inhalte jeder Unidad sind darin in vier Bereiche aufgeteilt - „Themen (temas)“, „Kommunikation (comunicación)“, „Grammatik (gramática)“ und „Landeskunde (el mundo hispánico)“.⁴⁰² Diese Klassifizierung wird sich später im Kategoriensystem wiederfinden (siehe Abschnitt 4.2.1.).

Nun komme ich zu den thematischen Schwerpunktsetzungen der drei Bände. Im folgenden Überblick über die Themen des ersten Bandes der Reihe *Perspectivas*, beziehe ich mich im ersten

³⁹⁵ ebd.

³⁹⁶ vgl. ebd.

³⁹⁷ vgl. Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A1-A2, S.2.; Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.4.

³⁹⁸ vgl. u.a. ebd., S.109.; S.138.

³⁹⁹ vgl. ebd.

⁴⁰⁰ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.4.

⁴⁰¹ vgl. Sara Amann Marín, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 1. A1-A2. 2016⁵. S.3.; vgl. Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürsgens, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 2. A2+. 2016³. S.5.; vgl. Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürsgens, Gabriele Forst, Jaime González, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 3. B1. 2015².

S.5.

⁴⁰² ebd., S.4-7.; ebd., S.6-9.; ebd., 6-9.

Schritt auf dessen Inhaltsverzeichnis⁴⁰³, da dieses, wie eben beschrieben, die Themenbereiche anführt. Dabei übernehme ich die jeweiligen Titel und Themenaufzählungen als Direktzitate. Das Schulbuch besteht aus neun Lektionen, drei „Opciones“ und dem beschriebenen Zusatzmaterial. Die erste Lektion „Hola, ¿qué tal?“ thematisiert „Begrüßung und Vorstellung“, sowie „informelle und formelle Gesprächssituationen“. Wie zuvor beschrieben, sind immer auch die explizit landeskundlichen Inhalte als solche ausgewiesen (diese werden dann, im Gegensatz zu den anderen Themen, in der „Autocontrol“ am Ende jeder Lektion angeführt). Der landeskundliche Fokus dieser ersten Einheit ist „Überblick – spanischsprachige Länder“. „¿Quedamos?“ ist der Titel der zweiten Lektion, deren Themen „Verabredung/Treffen“ und „Bestellung in einer Bar“ sind. Als landeskundlicher Aspekt wird „En un bar – Tapas“ angeführt. Die dritte Lektion („En el instituto“) thematisiert „Schule, Schulumensilien, Schulfächer und Berufe (in der Schule)“, als Landeskunde wird „Schule in Spanien“ genannt. Mit „Familia y amigos“ ist die vierte Lektion betitelt, die Themen innerhalb dieser sind „Familie und Freunde, Kurzbiografie, Eigenschaften“. Das Thema „Familie in Spanien“ ist als Landeskunde ausgewiesen. Die fünfte Lektion „Día a día“ beschäftigt sich mit „Tätigkeiten im Alltag, Tagesablauf, Interview“ und thematisiert „Alltagsleben in Spanien, *siesta*“ als landeskundliche Inhalte. „En la ciudad“ (Lektion 6) befasst sich mit „Orientierung in der Stadt, Verkehrsmittel, Städte und Orte, Stadtplan“ und führt „Madrid, Sevilla“ als Landeskundefokus an. Unidad 7, „De viaje“ thematisiert „Urlaub und Reisen, Prospekte, Programm – Rundreise, Reservierung, Unterkunftsangebote“, sowie „Palma de Mallorca“ als landeskundlichen Aspekt. Die achte Lektion ist dem Komplex Essen gewidmet („¡A comer!“), als dessen Themen werden angeführt: „Lebensmittel, Restaurant, *Tapas*, Speisekarte“. „*Tapas*“ sind auch der landeskundliche Aspekt der Einheit. Die neunte und letzte Lektion trägt den Titel „Tiempo libre“ und thematisiert „Freizeit, Hobbys, Verabredungen, Sport, Wochenende“, als Landeskunde wird „Tiempo de ocio“ genannt.⁴⁰⁴

Diese erste Einsicht in den thematischen Aufbau des Schulbuches macht deutlich, dass dessen landeskundlicher Fokus auf Spanien liegt. Bei näherer Betrachtung zeigt sich zudem, dass vieles nicht als explizit spanienbezogen ausgewiesen ist, sich dennoch ausschließlich mit Spanien beschäftigt. Als Beispiel kann hier das landeskundliche Thema der Lektion 9, „Tiempo de ocio“, angeführt werden. Dessen Inhalte und thematisch einschlägige Übungen beziehen sich ausschließlich auf Jugendliche in Spanien.⁴⁰⁵ Der Fokus auf Spanien wird jedoch erst im Rahmen der „Autocontrol“ kenntlich gemacht. Dieses Vorgehen findet sich häufig, beispielsweise im Rahmen des Zusatzkapitels „El mundo hispánico a fondo – La navidad“. Die erste Übersichtsseite

⁴⁰³ vgl. Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A1-A2, S.4-7.

⁴⁰⁴ ebd.

⁴⁰⁵ vgl. ebd., S.123-127.

ist deutlich an Spanien orientiert (sichtbar unter anderem an der Thematisierung von Turrón, einer klassischen spanischen Süßigkeit). Dies wird jedoch nicht explizit erwähnt – bleibt also unmarkiert.

In der folgenden Beschreibung der Themenschwerpunkte des zweiten Bandes übernehme ich ebenso die Titel und Themen des Inhaltsverzeichnisses.⁴⁰⁶ Dieses beginnt mit dem Kapitel „¡Bienvenidos al curso!“, im Rahmen dessen die Themen „Vorstellung, Reisen, Schule, Hobbys“ bearbeitet werden. Der landeskundliche Teil wird als „Streifzug durch die spanischsprachige Welt“ benannt. Darauf folgt die erste Lektion, „Viviendas“, die sich mit „Wohnung, Möbel, Wohnungsannoncen“ beschäftigt und „Pisos en España“ zum landeskundlichen Thema hat. In Lektion 2, „De modas y marcas“ geht es um „Kleidung, Materialien und Farben, Jahreszeiten, Wetter“, das Landeskundethema heißt „Marcas españolas“. Der Titel der Unidad 3 ist „En Centroamérica“, deren Themen sind „Infos über ein Land, Reisetagebuch“, als Landeskundefokus wird „Costa Rica, Guatemala, México“ angeführt. „Antes y hoy“ ist der Titel der vierten Lektion, im Rahmen derer sich die Lernenden mit „Hausarbeit, Rollenverteilung, Leben früher und heute“ beschäftigen. Unter Landeskunde werden die Punkte „*Canción*: Victor Jara, Mafalda“ angeführt. Um die Themen „Arbeitswelt, Berufe, PC, neue Technologien“ geht es in der fünften Lektion, „¡Vamos de prácticas!“, deren landeskundlicher Aspekt „En la clase de mañana – la ciberescuela“ ist. Unter dem Titel „¡Qué noticia!“ dreht sich die sechste Lektion um Medien, genauer „Zeitung und Fernsehen, Film, TV-Programm“, als landeskundliches Thema wird „La tele en España“ genannt. Die Themen „Migration, Espanglish“ werden unter dem Titel „Descubrir un mundo nuevo“ bearbeitet (Unidad 7) - „Los hispanos en EE.UU.“ und „Espanglish“ sind Gegenstand des Landeskundeteils. Lektion 8, „Lo salud es lo primero“, ist den Themen „Körperteile, Krankheiten, Gefühle und Stimmungen“ gewidmet, der landeskundliche Part den Themen „Comunicación no verbal, Mímica, Gestos“. Die letzte Lektion mit dem Titel „¡Felicidades“ vermittelt die Themen „Feste und Feiern, Traditionen, Glückwünsche“ und thematisiert als landeskundlichen Fokus „San Fermín, Feste und Traditionen in Spanien und Lateinamerika“.⁴⁰⁷

Im Gegensatz zum ersten Band weist dieser explizit landeskundliche Themenstellungen auf, die auf lateinamerikanische Kontexte bezogen sind. Auffällig ist die dritte Lektion, die eigens Zentralamerika gewidmet ist.⁴⁰⁸ Ebenso die Unidad „Descubrir un mundo nuevo“, im Rahmen derer Migration in erster Linie in Bezug auf den amerikanischen Kontinent fokussiert wird.⁴⁰⁹ Als unmarkierter landeskundlicher Inhalt ist das Zusatzkapitel „El mundo hispánico a fondo – Rincón gastronómico“ zu betrachten. Als unmarkiert verstehe ich diesen aufgrund der Thematisierung eines

⁴⁰⁶ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.6-9.

⁴⁰⁷ ebd.

⁴⁰⁸ vgl. ebd., S.38-49.

⁴⁰⁹ vgl. ebd., S.98-109.

traditionellen Rezeptes aus Andalusien⁴¹⁰, aber auch, weil die Autor_innen thematisieren, wie ein Tisch gedeckt werden muss, ohne sich darauf zu beziehen, wo und in welchem Kontext das so üblich ist. Dies begreife ich als naturalisierende Darstellung einer bestimmten Art den Tisch zu decken, die jedoch nicht als solche markiert wird und damit als universell erscheint.

Die folgende Analyse der Themen des dritten Bandes bezieht sich wie bei den beiden anderen im ersten Schritt auf das Inhaltsverzeichnis.⁴¹¹ Wie im Zuge der Analyse der Struktur angesprochen, unterscheidet sich dieser Band in manchen Aspekten von den beiden anderen. Eine Abweichung ist im Inhaltsverzeichnis in der Spalte „El mundo hispánico“ festzustellen. Die Inhaltsangaben (in diesem Band alle auf Spanisch) beziehen sich nun nicht mehr auf unterschiedliche Länder, sondern sind ausnahmslos thematisch orientiert. Manche von ihnen sind mit dem Vermerk „orientación profesional“ markiert. Unter „¡Bienvenidos al curso!“ werden folgende Themenkomplexe bearbeitet: „experiencias e intereses, viajes durante el verano, la familia – relaciones familiares, descripción de personas“. Landeskundliche Inhalte sind im Inhaltsverzeichnis keine angeführt. Die erste Lektion, „De compras“, ist den Themen „negocios, El Rastro, materiales, anuncios, dinero“ gewidmet und weist „orientación profesional: el mundo bancario, solicitud de oferta“ als landeskundliche Inhalte auf.

„Cambios que nos cambian“ ist der Titel der zweiten Lektion und die darin bearbeiteten Themen sind „cambio tecnológicos, nuevas tecnologías, progreso técnico, redes sociales“. Als landeskundliche Gegenstände der Einheit werden „escribir un artículo, las redes sociales“ genannt. Unter dem Titel „La generación Mileurista“ (Unidad 3) werden die Themen „el mundo laboral, los jóvenes y el trabajo, ofertas de trabajo“ behandelt. Die dazugehörigen landeskundlichen Inhalte sind „orientación profesional: entrevista de trabajo, solicitud de empleo“. „Contratiempos“ lautet das Thema der vierten Unidad, deren thematische Inhalte „aspectos interculturales, pequeños contratiempos cotidianos“ sind und sich im landeskundlichen Teil auf „la interculturalidad“ fokussieren.

Die fünfte Einheit trägt den Titel „Salud y bienestar“, als thematische Inhalte sind „salud y vida sana, centros de salud y belleza, enfermedades, adicciones, dieta mediterránea“ angeführt. Landeskundliche Aspekte sind „centros de salud; orientación profesional: hacer una presentación“. In der sechsten Lektion, „Naturaleza en peligro“, geht es um die Themen „mi mascota, catástrofes naturales, ecología, medio ambiente“. Als Landeskunde werden „parques naturales, orientación profesional: petición de información“ genannt. Die siebte Einheit ist unter dem Titel „Arte y cultura“ den Gegenständen „libros, literatura, cine, pintura“ gewidmet, „Frida Kahlo“ wird dabei als

⁴¹⁰ vgl. ebd., S.147.

⁴¹¹ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.6-9.

landeskundlicher Inhalt angeführt. Die vorletzte Lektion, „Un viaje por el mundo“, handelt von „Madrid, las culturas del Caribe“ und im landeskundlichen Teil werden Inhalte zu „el fútbol, Madrid“ vermittelt. Die letzte Einheit thematisiert schließlich „educación/formación, lenguas, el español en el mundo, movilidad“. Sie trägt den Titel „Escuela de la vida“ und als Landeskunde ist „orientación profesional: informe sobre una estancia (en el extranjero), movilidad (Erasmus +)“ angeführt. Im Kapitel „El mundo hispánico a fondo“ geht es in diesem dritten Band um Geschichte: „Streifzug durch die Geschichte Spaniens und Lateinamerika“ heißt es im Inhaltsverzeichnis. In insgesamt 13 Epochen wird die Geschichte der beiden geografischen Räume gemeinsam dargestellt, daran anschließend finden sich auf die Texte bezugnehmende Fragen.⁴¹²

Wie diese dargestellten Themen und Gegenstände in Bezug auf lateinamerikanische Verhältnisse behandelt werden, wird die Analyse auf Basis des Kategoriensystems im Detail zeigen.

4.1.3.2. Grobanalyse Reihe Caminos

Auch bei der Reihe Caminos wird einleitend die Systematik der Schulbücher dargestellt.⁴¹³ Allerdings ergeben sich aufgrund der Bearbeitung des ersten Bandes für Österreich manche Unterschiede zwischen den einzelnen Bänden.

Alle Lektionen sind zusätzlich thematisch (mit eigenen Untertiteln) unterteilt, im Band 1 sind dies jeweils vier Blöcke (A bis D), wobei der letzte als Übungsteil angelegt ist („¡A practicar!“). Bei den beiden anderen Bänden sind es jeweils zwei Blöcke (A und B). Jede Einheit endet mit einer „Übersichtsseite“ zu Grammatik und Kommunikation.⁴¹⁴ In allen drei Bänden sind „wichtige Redemittel und grammatische Phänomene [...] in blauen Kästchen hervorgehoben“⁴¹⁵. Als „Revueltos“ werden in allen Schulbüchern die „Wiederholungslektionen“ (jeweils drei) bezeichnet, deren Hauptbestandteil jeweils ein Würfelspiel zu einem bestimmten spanischsprachigen Land, Region oder Stadt ist. Im Rahmen dieser Sektionen finden die Lernenden auch „Hinweise zu Lernstrategien“ und sollen „Zwischenbilanz“ ziehen können. Im Gegensatz zu Band 1, wird den Würfelspielen in Band 2 und Band 3 ein landeskundlicher Hintergrund attestiert.⁴¹⁶ In Band 3

⁴¹² vgl. ebd., S.158-164.

⁴¹³ vgl. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria*. A1-A2, S.8.; vgl. *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu*. A2, S.8.; vgl. *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu*. B1, S.6.

⁴¹⁴ vgl. ebd.

⁴¹⁵ ebd.

⁴¹⁶ vgl. ebd.

werden die „Revueltos“ noch um Informationen zu linguistischen Differenzen in Europa und Lateinamerika ergänzt.⁴¹⁷

Alle Bände beinhalten einen Abschlusstest, ein Portfolio zum Dokumentieren der individuellen Lernergebnisse und einen „Anhang zum Nachschlagen“ (hauptsächlich Wortschatz und Grammatik).⁴¹⁸

Jede Unidad startet mit einer „Auftaktseite“⁴¹⁹ (dies ist nur bei Band 1 so ausgeführt, trifft aber auf alle drei Ausgaben zu), die die Lernziele beinhaltet. In der Gestaltung dieser einführenden Seiten dominiert jeweils mit dem Thema in Verbindung stehendes Bildmaterial, das meistens mit Kommunikationsübungen verknüpft ist.

Ähnlich den sogenannten Merkkästen der Reihe *Perspectivas* gibt es in Band 2 und Band 3 auch extra hervorgehobene Hinweise, die in der Form eines Notizzettels visualisiert sind, diese Visualisierung wird im erklärenden Teil nicht explizit ausgeführt. Zudem gibt es eine Figur namens „Olivia“, in Form einer Olive, die an manchen Stellen zusätzliche Erklärungen abgibt. Diese wird sehr unsystematisch eingesetzt. Ein markanter Unterschied zwischen der Österreich-Ausgabe und den beiden anderen Bänden ist, dass letztere sich in einen Lektions- und Übungsteil unterteilen und am Ende des Buches einen „Rincón profesional“ zu jeder Unidad beinhalten⁴²⁰, beides ist bei Band 1 nicht der Fall. Das Inhaltsverzeichnis der *Caminos*-Bände stellt sich weniger systematisiert dar, als das der *Perspectivas* Reihe. Die Inhalte der Lektionen sind den jeweiligen Unterthemen (Blöcke A, B, C, D) zugeordnet, jedoch insgesamt in nur zwei Spalten unterteilt (bei *Perspectivas* sind das vier). Diese tragen keine klassifizierenden Bezeichnungen. Den dort aufgeführten Inhalten nach zu schließen, sind diese aber als Kommunikation, sowie Grammatik zu bezeichnen.

Dieser Befund führt mich zur Analyse der thematischen Struktur der *Caminos*-Bücher. Aufgrund der Tatsache, dass im Gegensatz zur Reihe *Perspectivas* die Themen nicht ausgewiesen sind, beschränke ich mich im Folgenden auf die Titel und Untertitel der Lektionen, denn eine von mir durchgeführte Nennung von Themenkomplexen wäre zu interpretativ. Die Titel lassen ebenso eine thematische Ausrichtung beziehungsweise Schwerpunktsetzungen der einzelnen Bände erkennen und können dementsprechend, die Erkenntnisse aus der Analyse der Kategorien, vervollständigen.

Die Lektionen des ersten Bandes sind jeweils in vier Blöcke unterteilt, da der vierte in jeder derselbe („¡A practicar!“) ist, führe ich jeweils nur die Titel der Blöcke A bis C an. Alle folgenden

⁴¹⁷ vgl. Görrissen, *Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.6.*

⁴¹⁸ vgl. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.8.; vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.8.; vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.6.*

⁴¹⁹ *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.8.*

⁴²⁰ vgl. *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.8.; vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.6.*

Angaben zu den Lektionen entnehme ich als Direktzitate dem Inhaltsverzeichnis. Die Nummerierung bezieht sich auf die Nummern der Lektionen.⁴²¹

1. El mundo del español: Palabras internacionales, Personas famosas, El español en el mundo.
2. Encuentros: Hola y adiós, ¿Y qué hace usted?, Y tú, ¿dónde vive? [sic!]
3. Ciudades y pueblos: Hay de todo, ¿El Hotel Colón, por favor?, ¿Adónde va?
4. ¡Que aproveche!: ¿Algo más?, ¿Qué tal el pescado?, Comidas y costumbres
5. De compras: Vamos de tiendas, Me queda bien, Consumo y Costumbres
6. Así es la vida: Las cosas de todos los días, ¡Un día fatal!, Salir de la rutina
7. Relaciones personales: ¿Quién es quién en la familia?, La familia de hoy, Entrar en contacto
8. Tiempo libre: ¿Qué están haciendo?, ¿Vienen con nosotros?, Buen fin de semana
9. De viaje: Lo principal es descansar, ¿Qué tiempo hace?, Volver al pasado

Die Würfelspiele der drei „Revueltos“ des ersten Bandes beziehen sich auf Argentinien, Madrid und Peru.⁴²²

Die thematische Struktur des zweiten Bandes gestaltet sich folgendermaßen. Die folgenden Angaben sind dessen Inhaltsverzeichnis entnommen. Die Nummerierung entspricht den Nummern der Lektionen.⁴²³

1. Vivir, antes y hoy: Se alquila piso, ¿Cómo era antes?
2. Recuerdos: Érase una vez, Pequeñas y grandes historias
3. Estar en forma: Mantenerse en forma, La salud en el plato
5. De fiesta: Os esperamos a cenar el sábado, ¡Feliz cumpleaños!
6. ¡No hay problema!: ¡No se preocupe!, ¡Qué se mejore!
7. ¡Mucho trabajo!: El mundo del trabajo, El futuro será diferente
9. Nuevos horizontes: Se hace camino al andar, Chile mira hacia adelante
10. ¡Qué lo pases bien!: Con nuestros mejores deseos, Tradiciones muy diferentes
11. Nos entendemos bien: Sin palabras (o con muy pocas), Hablemos el mismo idioma

Die Würfelspiele der drei Revueltos (Kapitel 4, 8 und 12) thematisieren in diesem Band Guatemala, die Kanarischen Inseln und Kolumbien.⁴²⁴

⁴²¹ vgl. Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.2-5.

⁴²² vgl. Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.2-5.

⁴²³ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.3-7.

⁴²⁴ ebd.

In der folgenden Darstellung der Inhalte des dritten Bandes beziehe ich mich ebenso auf dessen Inhaltsverzeichnis.⁴²⁵ Die Lektionen tragen folgende Titel:

1. Lengua y comuniación: Las lenguas y yo, Nuevas formas de español
2. Paraísos naturales: Como pez en el agua, Vacaciones en el paraíso
3. Tradiciones populares: Tradiciones y rituales, Tradiciones naturales
5. Comunicación: Medios de comunicación, Problemas de comunicación
6. Vida urbana: Calidad de vida, Ciudades y barrios
7. Un mundo mejor: El valor de la solidaridad, Educación para todos
9. Tal para cual: Así somos, así éramos, ¿Qué tal se llevan?
10. Planeta verde: Hay que empezar en casa, Nuevas ideas
11. Ocio y cultura: Tiempo de ocio, Visto y no visto

Die Würfelspiele in diesem Band laden ein zu „paseos“ in Uruguay, der Dominikanischen Republik und dem Baskenland.⁴²⁶

Wie ich einleitend argumentiert habe, soll die durchgeführte Grobanalyse Zusammenhänge sichtbar machen und damit die folgende Analyse kontextualisieren und ergänzen. Weiters sind dadurch wichtige Hinweise und Aspekte für die induktive Kategorienbildung sichtbar geworden, wie im folgenden Abschnitt deutlich wird.

4.2. Kategoriensystem

Das zentrale Moment aller qualitativen inhaltsanalytischen Modelle, bilden die Kategorienbildung und das damit einhergehende Kategoriensystem, welches auch den jeweiligen Forschungsprozess für andere nachvollziehbar macht.⁴²⁷ Dementsprechend dienen die folgenden Ausführungen der Transparenz der Forschungsschritte, die zum endgültigen Kategoriensystem (4.2.3) führen, welches ich unter 4.3. beschreiben und analysieren werde, um die Ergebnisse anschließend in Kapitel 5 im Sinne der Forschungsfragen zusammenführend zu interpretieren. Die Erstellung dieses Kategoriensystems führe ich digital, mithilfe eines Tabellenkalkulationsprogrammes durch, um die von Mayring vorgesehene tabellarische Darstellung⁴²⁸ zu gewährleisten. Aufgrund der großen Datenmenge (insgesamt 1579 Kodierstellen) befindet sich nur ein Auszug des fertigen

⁴²⁵ vgl. Görrissen, *Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu.* B1, S.3-5.

⁴²⁶ ebd.

⁴²⁷ vgl. Mayring, S.43.

⁴²⁸ vgl. ebd., S.62.

Kategoriensystems im Anhang der vorliegenden Arbeit, die gesamten Daten können bei Interesse gerne bei der Autorin angefordert werden.

4.2.1. Selektionskriterium und Abstraktionsniveau

Um die Analyse irrelevanter Aspekte des Materials zu verhindern, muss anhand eines sogenannten Selektionskriteriums bestimmt werden, welches Material erfasst und analysiert wird.⁴²⁹ Im Sinne der Forschungsfrage - *Welches Wissen über lateinamerikanische Verhältnisse wird durch die analysierten Schulbücher vermittelt?* – bildet *Lateinamerika* also das Selektionskriterium. Dementsprechend werden alle Aussagen im Schulbuch, die auf Lateinamerika bezogen sind, als Kodierstellen erfasst. Weiters ist an dieser Stelle das sogenannte Abstraktionsniveau der Kodierstellen zu bestimmen, denn darauf beruhend werden im Zuge der Analyse die Kategorien gebildet.⁴³⁰ Wie ich in meinen theoretischen Ausführungen deutlich machen konnte, stellt die Fragen nach den behandelten Themen - also danach, welche Inhalte, Gegenstand von Wissen sind - eine wichtige epistemologische Perspektive dar.⁴³¹ Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass die zu erfassenden Kodierstellen auf die ihnen inhärenten Themenfelder und Gegenstände abstrahiert werden.

Die von mir durchgeführte Grobanalyse und Höhnes Ausführungen zur Komplexität von Schulbuchwissen haben zudem deutlich gemacht, dass dieses spezifische Wissen immer auch in seinem Kontext betrachtet werden muss.⁴³² Daraus resultierend werden alle betreffenden Kodierstellen anhand folgender Ebenen im Kategoriensystem kontextualisiert: ‚Titel der Einheit‘, ‚Unmittelbarer Kontext der Kodierstelle‘, ‚Didaktischer Kontext‘, ‚Darstellungsform‘ und ‚Markierung‘. Das Erfassen dieser Aspekte stellt den Versuch dar, der aufgezeigten Komplexität von Schulbuchwissen gerecht zu werden.

Anhand der Information ‚Titel der Einheit‘ ist es mir möglich, auf die übergeordnete Struktur der Kodierstelle zu verweisen. Denn, wie in der Grobanalyse dargestellt, sind in beiden Schulbuchreihen die jeweiligen Lektionen durch Untertitel und feste Kapitelbestandteile strukturiert. Als ‚unmittelbaren Kontext der Kodierstelle‘ verstehe ich sowohl die Beschreibung des Übungsaufbaus (wenn eine Übung beispielsweise aus mehreren Teilen besteht oder sich inhaltlich auf eine vorangegangene bezieht), als auch dessen Einbettung in die jeweilige Seitenstruktur (beispielsweise die beschriebenen ‚Aufaktseiten‘ der Lektionen, wo Bildmaterial gegenüber Text klar dominiert oder die angesprochenen ‚Merkkästen‘). Die Angabe ‚Didaktischer Kontext‘ weist

⁴²⁹ vgl. ebd., S.76.

⁴³⁰ vgl. ebd.

⁴³¹ vgl. *Kilomba*, *Plantation Memories*, S.29.; vgl. *Höhne*, *Schulbuchwissen*, S.158.; vgl. *Maldonado-Torres* zit.n. *Barroso Tristán*, *Descolonizando*, S.17.

⁴³² vgl. *Höhne*, *Schulbuchwissen*, S.84.

aus, ob es sich um ‚Kommunikation‘, ‚Grammatik‘ oder ‚Landeskunde‘ handelt. Diese Dreiteilung ergibt sich aus der Klassifizierung durch die jeweiligen Bücher, die durch die in der Gobanalyse beschriebenen Strukturierung passiert (und wird auch durch die gerade beschriebene Ebene des Kategoriensystems ‚Titel der Unidad‘ sichtbar). Unweigerlich vermischen sich in der Fremdsprachendidaktik unterschiedliche didaktische Ziele (klassischerweise bei einem Text mit landeskundlichen Inhalten, der in erster Linie grammatikalischen Phänomenen gewidmet ist), weswegen es umso bedeutender ist, mich an der Struktur der Bücher zu orientieren, und daran, welche Inhalte diese als explizit landeskundliche ausweisen. Die ‚Darstellungsform‘ weist aus, ob das Material in Form von Texten, Audio- oder Bildmaterial vorliegt. Dabei unterscheide ich, ob das Bildmaterial auch Text enthält (beispielsweise Bildunterschriften oder Titel) oder nicht - dies wird dementsprechend als ‚Bildmaterial mit Text‘ oder ‚Bildmaterial‘ ausgewiesen. Der Verweis ‚Audio und Text‘ macht sichtbar, wenn Hörtext und gedruckter Text ident sind. Schließlich gebe ich noch an, ob die Kodierstelle ‚markiert‘ ist. Die Notwendigkeit dieser Ebene ergibt sich aus der Grobanalyse, im Rahmen derer ich darauf verwiesen habe, dass viele der Inhalte, die auf Spanien bezogen sind, nicht explizit als solche ausgewiesen sind. Diese Angabe verfolgt das Ziel, transparent zu machen, ob die Kodierstelle durch die Themenstellung der Übung eindeutig als Lateinamerika zugeordnet identifizierbar ist (ausgewiesen durch ‚markiert a‘) oder erst durch deren Inhalte (‚markiert b‘). Als ‚unmarkiert‘ betrachte ich jene Textstellen, für die es spezifisches Vorwissen braucht, um das Thema zuzuordnen. Dabei betrachte ich Ländernamen als markiert, da ich davon ausgehe, das klar ist, dass nur Spanien in Europa liegt und die anderen genannten spanischsprachigen Länder in Lateinamerika liegen (spanischsprachige Länder außerhalb von Lateinamerika werden entsprechend dem Selektionskriterium ohnehin nicht in das Kategoriensystem aufgenommen).

Des Weiteren ordne ich die Kodierstellen in der Tabelle dem jeweiligen Schulbuch (inkl. Seitenangabe) und damit auch den Niveaustufen zu. Die inhaltliche Notwendigkeit dessen habe ich bereits unter Bezug auf Grünewald⁴³³ argumentiert.

4.2.2. Erster Materialdurchgang und Revision

Basierend auf den eben ausgeführten Festlegungen habe ich begonnen, die Schulbücher nach den Vorgaben Mayrings systematisch durcharbeiten⁴³⁴. Die Revision nach zwei von sechs Schulbüchern hat deutlich gemacht, dass sowohl Selektionskriterium als auch Abstraktionsniveau sinnvoll gewählt wurden. Betreffend der Erfassung der Materialstellen entsprechend dem Selektionskriterium, die mit Mayring ja auf ihren Inhalt reduziert als Kodiereinheiten zu erfassen

⁴³³ vgl. ebd., Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben, S.55.

⁴³⁴ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S.76.

sind⁴³⁵, ist deutlich geworden, dass eine Paraphrasierung aufgrund der komprimierten Form des jeweiligen Materials oftmals keinen Sinn machen würde, da essentielle Inhalte verloren gingen. Aus diesem Grund habe ich Textstellen entweder als Direktzitate ins System übernommen, oder eben knapp beschrieben. Diese Beschreibungen sind von Direktziten zu unterscheiden, da sie in deutscher Sprache verfasst sind.

Zum Zeitpunkt der Revision hatte sich zudem bereits herauskristallisiert, dass ein Großteil der vermittelten Gegenstände auf Themenfelder wie Reisen, Bräuche und Traditionen, Geografie, Geschichte oder Landschaft abstrahiert werden kann. Als umfangreiches Themenfeld haben sich Personen herausgestellt. Diese habe ich im Sinne Höhnes, der die Positionierung von Subjekten als wirkmächtige epistemische Dimension bezeichnet⁴³⁶, und im Hinblick auf die Bedeutung von Positionierungen und Wahrnehmungen von Menschen innerhalb dekolonialer Theorien⁴³⁷, im weiteren Vorgehen nach unterschiedlichen Subjektpositionen kategorisiert. Denn in den Schulbüchern finden sich sowohl Individuen als auch Personengruppen, über die Aussagen getroffen werden, zudem Individuen, die selbst sprechen, sowie berühmte Persönlichkeiten.

Eine weitere theoriegeleitete Schärfung, die sich im Zuge der Revision angeboten hat, ist die Kategorisierung von Kodierstellen, die Lateinamerika in Bezug auf Europa thematisieren, denn dieses Verhältnis ist konstitutiv für dekoloniale Theorien, wie insbesondere anhand Dussels Positionen deutlich wurde.⁴³⁸

Die in dieser Form vorgenommenen Abstrahierungen und die darauf beruhenden Zuordnungen zu Kategorien, haben sich durchwegs als schlüssig und praktikabel erwiesen, wie ich anhand der unter 4.3. folgenden Beschreibung und Analyse des Kategoriensystems zeige.

4.2.3. Fertiges Kategoriensystem

Das aus dem endgültigen Materialdurchgang resultierende System besteht aus insgesamt 34 Kategorien: Architektur; Berühmte Personen; Bildende Kunst; Bräuche; Darstellende Kunst; Einzelpersonen, über die gesprochen wird; Entwicklungshilfe (sic!); Essen und Trinken; Freiwilligenarbeit; Geografie; Geschichte; Kleidung; Klima und Wetter; Kultur; Landschaft; Lateinamerika und Europa; Literatur; Medien; Medizin; Migration; Musik und Tanz; Ökologie; Personengruppen; Pflanzen; Politische Verhältnisse; Reisen; Sehenswürdigkeiten; Soziale Verhältnisse; Sprache; Sprechende Einzelpersonen; Städte; Tiere; Wirtschaftliche Verhältnisse; Wissenschaft und Bildung;

⁴³⁵ vgl. ebd., S.61.

⁴³⁶ vgl. Höhne, Schulbuchwissen, S.169.

⁴³⁷ vgl. Espinosa, Gómez, Lugones, Ochoa, Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial, S.411.

⁴³⁸ vgl. Dussel, Europa, modernidad y eurocentrismo, S.29.

Diese Kategorien habe ich gemäß zusammenfassender Inhaltsanalyse, wie es Mayring als eine Variante induktiven Vorgehens vorschlägt,⁴³⁹ durch die Bildung von Hauptkategorien weiter systematisiert. Daraus ergeben sich folgende Haupt- und Unterkategorien:

Themen	Architektur, Bildende Kunst, Bräuche, Darstellende Kunst, Essen und Trinken, Freiwilligenarbeit, Geografie, Geschichte, Kleidung, Klima und Wetter, Kultur, Landschaft, Literatur, Medien, Medizin, Musik und Tanz, Ökologie, Pflanzen, Reisen, Sehenswürdigkeiten, Sprache, Städte, Tiere, Wissenschaft und Bildung
Lateinamerika und Europa	dieser Hauptkategorie sind keine Unterkategorien zugeordnet
Gesellschaftliche Verhältnisse	Politische Verhältnisse, Soziale Verhältnisse, Wirtschaftliche Verhältnisse, Entwicklungshilfe, Migration
Personen	Sprechende Einzelpersonen, Berühmte Personen, Personengruppen, Einzelpersonen, über die gesprochen wird

Zur Systematik des Kategoriensystems ist zu erwähnen, dass Mehrfachkodierungen – also selektierte Textstellen, die mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten - in der tabellarischen Darstellung als solche ausgewiesen sind, indem in der Spalte ‚Abstraktionsniveau‘ alle zugeordneten Themen und damit Kategorien einer Textstelle aufscheinen. Diese Mehrfachkodierungen und die durch die Hauptkategorien erreichte Struktur des Kategoriensystems, ermöglichen eine multiperspektivische Betrachtung der Inhalte und deren Verwobenheit.

4.3. Analyse des Materials: Vermitteltes Wissen über Lateinamerika

Die Struktur dieses Abschnittes folgt der des Kategoriensystems, indem die Unterabschnitte jeweils den Hauptkategorien entsprechen. Mein Vorgehen im Rahmen der folgenden Analyse zielt darauf ab, die einzelnen Kategorien so zu beschreiben, dass den Leser_innen ein Gesamtbild ihrer Inhalte vermittelt wird und damit einhergehend auch die Relevanz der Struktur des Kategoriensystems insgesamt nachzuvollziehen ist. Die Deskriptionen veranschauliche ich anhand aussagekräftiger Materialstellen. Da in der Qualitativen Inhaltsanalyse auch Häufigkeiten angegeben werden können⁴⁴⁰, rekurriere ich auf diese Möglichkeit, wo es mir für die Analyse bedeutend erscheint. Die

⁴³⁹ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S.76.

⁴⁴⁰ vgl.ebd.

dargelegten Inhalte werden auf ihre Bedeutung für die theoretischen Auseinandersetzungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit hin befragt. Diese Erkenntnisse finden sich jeweils im Fazit der einzelnen Hauptkategorien am Ende des entsprechenden Unterabschnittes.

Die Ergebnisse führe ich anschließend in Kapitel 5 zusammen, um sie hinsichtlich der Forschungsfragen zu diskutieren. Da ich aufgrund des Umfangs nicht das gesamte Kategoriensystem in den Anhang stellen kann, verweise ich aus Gründen der Nachvollziehbarkeit beim Anführen konkreter Beispiele nicht auf die Nummer der jeweiligen Kodierstelle, sondern auf die entsprechende Stelle im Schulbuch. Bei Audiomaterial führe ich die Quelle der jeweiligen Transkription an.

4.3.1. Thematische Schwerpunktsetzungen

Die Kategorie ‚Themen‘ ist mit Abstand die umfangreichste, 846 Kodierstellen sind ihr zugeordnet. Damit unterschiedliche Themenschwerpunkte sichtbar werden, habe ich mich dafür entschieden, die relevanten Inhalte nicht unter allzu abstrakten Themen und Oberbegriffen wie beispielsweise ‚Natur‘ zu subsumieren, sondern die Kodierstellen auf 24 Unterkategorien zu verteilen, die in der Quantität ihrer Inhalte sehr variieren. Damit soll für die Leser_innen ein konkretes Bild der verschiedenen Themen vermittelt werden.

4.3.1.1. Architektur

Das Thema ‚Architektur‘ kommt in allen sechs Bänden vor. Bezüglich seiner Verortung in der inhaltlichen Struktur der Bücher ist keine klare Tendenz feststellbar. Mit Ausnahme von fünf Kodierstellen, umfasst die Kategorie ausschließlich die knappe Benennung von Architekturstilen als entweder „colonial“ oder „moderno“. In einem der Würfelspiele im „Revuelto“, wird die Stadt Ayacucho beispielsweise als „una ciudad famosa por su arquitectura colonial“⁴⁴¹ beschrieben. Nur auf die Charakterisierung von Ciudad de México werden beide Konzepte angewandt: „Es una ciudad colonial, pero también es moderna.“⁴⁴² Die bisher beschriebenen Inhalte sind entpersonalisiert. Die übrigen fünf Materialstellen werden hingegen mit konkreten Personen oder Personengruppen in Verbindung gebracht. Diese sind ein spanischer Architekt, der in Venezuela ein „barrio jardín“ baut⁴⁴³, „Alemanes“, die in einer chilenischen Region seit dem 19. Jahrhundert ihre typischen Architekturstil erhalten haben⁴⁴⁴, „los españoles“, die Sklav_innen, Architektur und den

⁴⁴¹ *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.181.*

⁴⁴² *Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.45.*

⁴⁴³ *vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.32.*

⁴⁴⁴ *vgl. Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.169.*

Katholizismus mitbrachten (die Autor_innen verwenden den Begriff „conllevar“)⁴⁴⁵ und „indígenas“, die vor ihrer kolonialen Beherrschung architektonische Meisterwerke vollbrachten⁴⁴⁶.

4.3.1.2. Bildende Kunst

Als ‚Bildende Kunst‘ kodierte Materialstellen, beziehen sich primär auf bekannte Künstler_innen wie Frida Kahlo, Diego Rivera, Fernando Botero und Oswaldo Guayasamín. Die Erwähnung eines Werkes von Guayasamín stellt auch einen von zwei Hinweisen auf die verübte Gewalt im Zuge der Kolonialisierung dar, wenn auch ohne der Benennung von Täter_innen. „Guayasamín pintó la serie la Edad de la ira, que es una muestra del dolor de los indígenas andinos explotados durante siglos.“⁴⁴⁷ Darüber hinaus wird sogenannte indigene Kunst im Kontext von prekolonialen Skulpturen, Kunsthandwerk und Museen thematisiert. Weiters sind die Mafalda-Comics des Künstlers Quino zu nennen, die an unterschiedlichen Stellen vorkommen, jedoch nicht explizit als Kunst vermittelt werden, sondern zur Veranschaulichung unterschiedlicher Thematiken herangezogen werden.

4.3.1.3. Bräuche

Als ‚Bräuche‘ habe ich all jene Inhalte kategorisiert, die unterschiedliche Formen menschlicher Gewohnheiten thematisieren. Diese Unterkategorie umfasst Kodierstellen aus allen sechs Schulbüchern. Die Inhalte lassen sich in soziale Gepflogenheiten (beispielsweise angemessenes Verhalten bei Essenseinladungen⁴⁴⁸) und Traditionen unterteilen. Bis auf vier Ausnahmen sind alle Kodierstellen in Kapiteln zu Festen, Traditionen oder Reisen, sowie in den landeskundlichen Sektionen „Revueltos“ und den Merkkästen zu „cultura“ zu finden. Im Folgenden gehe ich zuerst auf die Aussagen über Traditionen ein und beschreibe im Anschluss daran die Inhalte zu sozialen Gepflogenheiten.

Puncto Traditionen dominieren zwei Themen: *Carnaval* in verschiedenen Ländern und *Día de los Muertos* in México. Weiters werden die *Semana Santa* und Weihnachtstraditionen thematisiert. Wie folgendes Beispiel zeigt, werden in den Schulbüchern tendentiell die Gemeinsamkeiten der Bräuche in Spanien und spanischsprachigen Ländern Amerikas betont: „Sí, creo que es la herencia de los padres a los hijos, o sea, de España, que hemos heredado todos los países latinoamericanos y tenemos las mismas costumbres como la semana santa [...]“⁴⁴⁹ Werden Differenzen markiert,

⁴⁴⁵ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.154.

⁴⁴⁶ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, *Caminos neu*. B1, S.49.; vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.161.

⁴⁴⁷ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.141.; Transkription im Anhang der vorliegenden Arbeit, 7.4., Zeile 3-4.

⁴⁴⁸ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu*. A2, S.38.

⁴⁴⁹ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, *Caminos neu*. B1, S.191.

werden diese anhand von Ethnisierung oder Rassifizierung erklärt. Darunter ist die Benennung von vermeintlich partikularen Eigenschaften in Abgrenzung zu einer unmarkierten Norm zu verstehen. Oftmals werden auf diese Weise besondere Traditionen betont, die sich aufgrund der kolonialen Beherrschung durch eine Verbindung von „ursprünglichen“ mit spanischen oder europäischen Bräuchen ergeben. Über den *Día de los Muertos* beispielsweise sagt eine Sprecherin:

Oye, Lourdes, el Día de los Muertos en México es algo muy especial, ¿verdad? Sí, es una de las fiestas que llama mucho la atención a los extranjeros. [...] Y... ¿de dónde viene esta tradición? Pues de las culturas indígenas, supongo. En su religión, la muerte y la vida eran dos partes de una misma cosa. Y más tarde, sus ritos se combinaron con las tradiciones de la Iglesia Católica.⁴⁵⁰

Der Karneval wird prinzipiell als Brauch des gesamten spanischsprachigen Raumes dargestellt. Der Karneval in Barranquilla wird so beschrieben: „Se celebra desde el siglo XIX y nació de la fusión entre las fiestas paganas y la tradición católica. En las calles se hacen desfiles donde se bailan danzas de origen español, indígena y africano con disfraces que representan las tres culturas.“⁴⁵¹

Bei insgesamt zwei Festen wird keinerlei Referenz auf Europa erwähnt. „El 21 de junio el sol entra por la puerta del templo, entonces los indígenas celebran una gran fiesta, cantan y bailan“⁴⁵². Ein weiterer Text informiert über „La Pachamama“, ein Fest das laut Schulbuch auf der „tradición aimara“ basiert: „Este día los pueblos de los Andes dan las gracias a la Madre Tierra [...]“⁴⁵³

Zum zweiten inhaltlichen Fokus der Kategorie, den sozialen Gepflogenheiten, ist zu sagen, dass Gemeinsamkeiten von Spanien und anderen spanischsprachigen Ländern noch stärker als bei den Traditionen betont werden. In der Caminos-Reihe finden sich alle Informationen diesbezüglich in Hörtexten desselben Formates. Verschiedene Sprecher_innen repräsentieren jeweils ein Land (mit Ausnahme eines Hörtextes über die *Semana Santa*⁴⁵⁴, immer auch Spanien) und unterhalten sich über ein bestimmtes Thema und den Umgang damit in den jeweiligen Ländern. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen allen spanischsprachigen Ländern betont, was eine generelle kulturelle Gemeinsamkeit der geografischen Räume voraussetzt. Drei der Kodierstellen, die als soziale Gepflogenheiten zu beschreiben sind, beziehen sich gleichermaßen auf Spanien und Lateinamerika (zB „In Spanien und Lateinamerika ist es nicht üblich getrennt zu zahlen.“⁴⁵⁵). Nur beim Beispiel Körpersprache wird neben der grundsätzlichen Gemeinsamkeit betont, dass es in der „cultura latina“ prinzipiell einen extrovertierteren Umgang mit Emotionen und Gefühlen gibt als in anderen Kulturen.⁴⁵⁶

⁴⁵⁰ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.195.

⁴⁵¹ Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.178.

⁴⁵² Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.25.

⁴⁵³ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.121.

⁴⁵⁴ ebd., S.25.

⁴⁵⁵ Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A1-A2, S.25.

⁴⁵⁶ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.115.

Anknüpfend an das Audioformat von Caminos 2 und 3 (Dialoge über Bräuche) findet sich jeweils in beiden Bänden eine Form der Reflexion. In Caminos 3 besteht diese in einer Übung zu „Malentendidos culturales“, die aufzeigen soll, dass je nach Kultur, Situationen unterschiedlich eingeschätzt werden.⁴⁵⁷ Caminos 2 bietet eine „Reflexión intercultural“, die die Lernenden darauf aufmerksam macht, dass sie nicht über andere Verhaltensweisen urteilen sollen, da viele „productos culturales“ sind - dies zu verstehen, ermögliche „el contacto con otras culturas“.⁴⁵⁸ Auf derselben Doppelseite wird diese Reflexion weiter vertieft, in dem zwischen individuellen, universellen und kulturellen Verhaltensweisen unterschieden wird. Die Visualisierung der Reflexion erfolgt anhand eines Fotos, das sechs Personen zeigt. Diese blicken in die Kamera und bilden einen Kreis, indem sie ihre Arme ausstrecken und sich an den Händen halten. Ich lese alle Personen als männlich, drei davon als Schwarze Personen, eine als Person of Color, eine als *weiß*, eine der Personen kann ich nicht lesen.⁴⁵⁹

4.3.1.4. Darstellende Kunst

Unter ‚Darstellender Kunst‘ habe ich entgegen üblichen Auffassungen nur Aussagen über Theater und Film subsumiert. Da Musik und Tanz in den Schulbüchern häufig und weitgehend gemeinsam thematisiert werden, habe ich mich für die Erstellung einer eigenen Unterkategorie (‚Musik und Tanz‘) entschieden. Filme werden in der Caminos-Reihe nur im dritten Band erwähnt. Bei *Perspectivas* zwar in allen, wobei jedoch im ersten Band Filme nur erwähnt werden und längere Texte sich lediglich im zweiten und dritten Band finden. In Band 2 wird Alejandro González Iñárritu vorgestellt und seine Filme erwähnt. Inhaltsbeschreibungen von Filmen finden sich also lediglich in den dritten Bänden. Mit Ausnahme des Filmes *Habana Blues*⁴⁶⁰, der gesellschaftliche Verhältnisse in Kuba zum Thema hat, behandeln die anderen berühmte Persönlichkeiten: Frida Kahlo, Evita, Che Guevara. Theater wird hingegen kaum thematisiert – einmal als Frage nach der Anzahl von Theatern in Buenos Aires⁴⁶¹, ein weiteres Mal in einem Text über El Güegüense⁴⁶².

4.3.1.5. Essen und Trinken

Speisen und Getränke werden Großteils im Kontext von Reisen, als Besonderheit des jeweiligen Landes, erwähnt. Die Aussagen „Probé la comida maya“⁴⁶³ und „In Corrientes probieren Sie das

⁴⁵⁷ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.41.

⁴⁵⁸ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.92.

⁴⁵⁹ vgl. ebd., S.93.

⁴⁶⁰ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.81.

⁴⁶¹ vgl. Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A1-A2, S.116.

⁴⁶² vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.178.

⁴⁶³ Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.47.

Nationalgetränk der Argentinier, den Mate-Tee, und sagen, dass er Ihnen gut schmeckt.⁴⁶⁴, können dafür als Beispiele angeführt werden. Auffällig ist, dass die mexikanische Küche besonders oft thematisiert wird. Insgesamt gibt es zwei Texte, die spezifisch nationalen Essgewohnheiten gewidmet sind, beide beziehen sich auf Mexico. In Caminos 1 findet sich ein Lückentext über mexikanisches Essen⁴⁶⁵ und in *Perspectivas* einer mit dem Titel „México culinario“⁴⁶⁶. Beide adressieren die Lernenden im Kontext von Reisen, besonders deutlich an dieser Stelle: „El turista en México encuentra ruinas de civilizaciones antiguas, playas blancas y tranquilas y una cocina excelente y original. [...] Igual que sus habitantes, la cocina mexicana es mestiza, hija de indígenas y españoles. ¿Quieren ustedes probarla?“⁴⁶⁷

4.3.1.6. Freiwilligenarbeit

Da in den Schulbüchern explizit der Begriff ‚trabajo voluntario‘ erwähnt wird, habe ich in Abgrenzung zur Kategorie ‚Entwicklungshilfe‘ (Unterkategorie von ‚Gesellschaftliche Verhältnisse‘) eine eigene Unterkategorie eingeführt. Insgesamt drei Mal wird in den Schulbüchern der Begriff ‚trabajo voluntario‘ verwendet, um mögliche Aktivitäten in Lateinamerika vorzustellen. In der vierten Kodierstelle kommt der Begriff zwar nicht vor, aufgrund des Kontexts ist jedoch davon auszugehen, dass es sich dabei ebenfalls um Freiwilligenarbeit handelt.

Zwei Beispiele werden im Kapitel „En Centroamérica“ behandelt: Nicolás aus Spanien arbeitet in einem ökologischen Projekt⁴⁶⁸ und Ana in einer Schule⁴⁶⁹. Diese beiden Beispiele habe ich deshalb nicht als ‚Entwicklungshilfe‘ kodiert, da es sich bei ersterem um ökologische Tätigkeiten handelt und zweiteres zu unkonkret ist, um dies als solche zu bestimmen. Im selben Band wird als Aufgabenstellung der *Actividad final* mit dem Titel „¡Hagamos el mundo mejor!“ eine Bewerbung bei einer österreichischen NGO („Schulen für die Welt“) für ein Projekt in Nicaragua gefordert.⁴⁷⁰ Im *Rincón profesional* von Caminos 3 wird die Bewerbung von José bei UNICEF erwähnt, wo er bereits früher Freiwilligenarbeit in Zentralamerika geleistet hatte.⁴⁷¹ Diese beiden Materialstellen sind ebenso als ‚Entwicklungshilfe‘ kodiert.

⁴⁶⁴ *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.59.*

⁴⁶⁵ *ebd., S.117.*

⁴⁶⁶ *Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A1-A2, S.130.*

⁴⁶⁷ *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.117.*

⁴⁶⁸ *vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.39*

⁴⁶⁹ *vgl. ebd., S.46.*

⁴⁷⁰ *vgl. ebd., S.151.*

⁴⁷¹ *vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.96.*

4.3.1.7. Geografie

Die Inhalte, die ich als geografisches Wissen kategorisiert habe, betreffen Landkarten und überblicksartige geografische Informationen und finden sich mehrheitlich im Kontext von Reisen. Beide Formen dienen entweder der Information über geografisches Basiswissen, wie beispielsweise das Benennen von Hauptstädten oder der Hervorhebung von Besonderheiten eines Landes. Ein Text über Chile in der Lektion „De viaje“ verdeutlicht diese Tendenz. Die Direktadressierung der Aufgabenstellung verstärkt den Reisecharakter („Usted está en Chile. Lea el texto y conteste las preguntas [...]“⁴⁷²). Das Bildmaterial des Textes besteht aus einem Foto von einem Tier und einer Landkarte, in der drei im Text erwähnte Städte eingezeichnet sind. Der Text wird mit einer geografischen Basisinformation eingeleitet, die als Besonderheit des Landes beschrieben werden kann. „Entre los Andes y el Pacífico, a lo largo de 4.329 km y con un máximo de 430 k de ancho, Chile es un país [...]“⁴⁷³ Zudem informieren Landkarten darüber, wo sich spanischsprachige Länder befinden.

Eine Kodierstelle lässt sich nicht unter die genannten Ausrichtungen subsumieren. In dritten Band der *Perspectivas*-Reihe verweist eine historische Landkarte auf Orte von „descubrimientos“ des „Antiguo imperio incaico“.⁴⁷⁴

4.3.1.8. Geschichte

Alles Wissen, das sich auf Vergangenes bezieht oder spezifisch als historisches Wissen markiert ist, findet sich in dieser Kategorie. Quantitativ überwiegen die Zuteilungen aus der Reihe *Perspectivas*. Die im Folgenden beschriebenen Tendenzen, lassen sich jedoch in beiden Schulbuchserien feststellen.

Im Sinne der Bedeutung der Epoche der kolonialen Beherrschung für die Gegenwart Lateinamerikas, unterteile ich in der folgenden Beschreibung die Darstellung der historischen Ereignisse in prekoloniale, koloniale und postkoloniale. Eine weitere Differenzierung der Inhalte erfolgt darüber, ob historische Informationen im Zuge anderer Themen vorkommen oder explizit als historisches Thema behandelt werden. Der kleinste Teil der Kodierstellen bezieht sich auf historische Ereignisse vor der Kolonialisierung. Aussagen über Ausgrabungsstätten, die aus der Zeit vor der kolonialen Beherrschung datieren, habe ich nur dann als Geschichte kategorisiert, wenn diese in irgendeiner Form historisch kontextualisiert werden. Bei einem Großteil ist dies nicht der Fall, weswegen sie in der Unterkategorie Sehenswürdigkeiten zu finden sind. Thematisiert werden die sogenannten „civilizaciones“ Lateinamerikas, sowie je ein Beitrag über die Geschichte der

⁴⁷² *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria*. A1-A2, S.169.

⁴⁷³ ebd.

⁴⁷⁴ *Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.105.

Kartoffel- und der Kokapflanze. Dabei greift die Darstellung prekolonialer und kolonialer Zeiten oft ineinander, wie bei diesem Lückentext, der, als eine von insgesamt drei Übungen, explizit als historisches Wissen markiert ist:

Las culturas precolombinas más importantes fueron la azteca en México, la maya en América Central y la inca en Perú. El 3 de agosto de 1492 salieron tres barcos del sur de España. Dos meses más tarde, el 12 de octubre de 1492, Cristobal Colón llegó a una isla del Caribe que él llamó San Salvador.⁴⁷⁵

Die Benennung konkreter Daten von Ereignissen und Namen historischer Akteur_innen bezieht sich in diesem Text ausschließlich auf die Kolonialisierenden. Dies ist eine Struktur, die sich in der gesamten Unterkategorie beobachten lässt. Damit geht auch das Sichtbarmachen historischer Gewordenheiten einher, welches sich ebenso vordergründig auf Kolonialgeschichte bezieht, wie an diesem kurzen Hörtext besonders deutlich gezeigt werden kann: „Bueno, pues estos son algunos de los famosos ‘Moais’. Son el símbolo más conocido de la Isla de Pascua, que se llama así porque unos exploradores holandeses la descubrieron el domingo de Pascua de 1722.“⁴⁷⁶ Das Beispiel verweist weiters darauf, in welchen Kontexten Kolonialgeschichte hauptsächlich thematisiert wird. Die häufigsten Themen sind koloniale Entdeckungen, Städtegründungen, Entwicklung von Sprache und Kultur aufgrund der Kolonialisierung und die Verschleppung von Schwarzen Menschen als Sklav_innen durch die Spanier_innen. Das Thema der Sklaverei wird ausschließlich auf die Karibik bezogen angesprochen. Folgendes Beispiel verdeutlicht mehrere Elemente dieser Darstellungen:

Por ejemplo, el nombre Caribe viene de la tribu indígena que vivía allí cuando llegaron los colonizadores españoles en el siglo XV. Como consecuencia de ese primer contacto se integraron al español algunas palabras caribes como hamaca, maíz y huracán. Posteriormente los españoles llevaron esclavos de África - del Congo o de la actual Nigeria - que trabajaron en las plantaciones de caña de azúcar y aportaron su música y su religión. Los españoles llevaron también la arquitectura y el catolicismo, lo que se ve, por ejemplo, en el casco antiguo de las ciudades y en las catedrales.⁴⁷⁷

Die Thematisierung der Versklavung Schwarzer Menschen durch die Europäer_innen steht immer im Zusammenhang mit der historischen Gewordenheit kultureller Besonderheiten der Regionen, die der Karibik zugeordnet werden.

Lívingston es un pueblo de "garifunas". Así se llaman los afro-caribeños que llegaron al Nuevo Mundo como esclavos. Poco a poco se mezclaron con los indígenas caribeños, los mayas y los europeos, y así nacieron una cultura una lengua propia que combinan elementos africanos, indígenas y europeos.⁴⁷⁸

Eine weitere Übung, die explizit zur Vermittlung historischen Wissens dient, findet sich in einem Band der Perspektiven-Reihe. Auf insgesamt sieben Seiten werden unter dem Titel „El mundo

⁴⁷⁵ Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A1-A2, S.131.

⁴⁷⁶ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu*. A2, S.188.

⁴⁷⁷ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.154.

⁴⁷⁸ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu*. A2, S.35.

hispanico a fondo...“ verschiedene historische Epochen vorgestellt, die Schüler_innen müssen ergänzend dazu recherchieren.⁴⁷⁹ Zu Beginn der Übung steht der Hinweis, „¡OJO! Sobre acontecimientos históricos suele haber diferentes versiones e interpretaciones que a veces incluso se contradicen.“⁴⁸⁰ Die Epochen sind nummeriert, die Darstellung beginnt bei „La España prehistórica“. Drei der Epochen beziehen sich auf Lateinamerika: „7. La conquista de América“, „8. Las culturas precolombinas“, „10. La independencia americana“. Mit Ausnahme der Epoche Nummer 8 erfolgt die Darstellung der Epochen chronologisch. Die Visualisierung der Geschichte Lateinamerika erfolgt über ein Gemälde, das die Ankunft der Kolonialisierer zeigt, sowie zwei Fotos von Ausgrabungsstätten (Machu Picchu und Chichén Itzá), weiters ein Gemälde von Simón Bolívar. Anschließend an die Darstellung der Epochen finden sich Fragen, die in Gruppen zu beantworten sind. Von den insgesamt 16 Fragen beziehen sich zwei davon nicht ausschließlich auf Europa: „La traductora y amante de Hernán Cortés se llamaba _____. La figura más destacada de la independencia americana es ____.“ Im Text der Epoche 7 findet sich auch der einzige explizite Hinweis aller Schulbücher auf die Gewalt, die die Europäer_innen in den kolonialisierten Gebieten ausübten. „Empezó la conquista de América y la opresión cruel de los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas se resistían a la ocupación de los europeos, pero la tecnología de los españoles era mucho más avanzada.“⁴⁸¹

Bis auf eine Erwähnung der Jahreszahl der Unabhängigkeit Chiles⁴⁸² sind die Unabhängigkeitsprozesse und -kämpfe ansonsten kein Thema in den Büchern. Historisches Wissen, das sich auf die Zeit nach der kolonialen Beherrschung bezieht, thematisiert in erster Linie die Geschichte von Nationalstaaten im 20. Jahrhundert. Der Fokus liegt dabei auf Politikgeschichte (in Caminos 2 gibt es einen eigenen Text über die Zeitgeschichte Chiles⁴⁸³), Wirtschaftsgeschichte und Migrationsgeschichte, häufig wird das Wissen anhand von Biografien vermittelt. Im Zuge der erwähnten Beschreibungen von Kultur in der Karibik, finden sich Darstellungen der Weiterentwicklung von spezifischen Musikgenres, die sich teilweise auch auf Zeitgeschichte beziehen.

4.3.1.9. Kleidung

Wird in den Schulbüchern Kleidung im Kontext von Lateinamerika zum Thema gemacht, handelt es sich ausschließlich um die partikuläre Markierung von als *ropa tradicional* bezeichnete Kleidung im Kontext von Tourismus.

⁴⁷⁹ vgl. *Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß*, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.158-164.

⁴⁸⁰ ebd., S.158.

⁴⁸¹ ebd., S.160.

⁴⁸² vgl. *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt*, *Caminos neu*. A2, S.71.

⁴⁸³ vgl. ebd., S.71.

4.3.1.10. Klima und Wetter

Der überwiegende Teil aller Aussagen über Klima wird im Zuge von Länderbeschreibungen getroffen. Sie dienen allesamt der Hervorhebung von Besonderheiten dieser Länder, wie beispielsweise der Text über einen Nationalpark in Costa Rica: „Bosque, volcanes, cataratas, niebla o lluvia permanentes crean un ambiente mágico.“⁴⁸⁴ Weiters habe ich die Inhalte eines Kapitels über „Catástrofes naturales“ dieser Kategorie zugeordnet, da diese Umweltphänomene, wie beispielsweise einen Hurrikan, zum Gegenstand haben, die Probleme verursachten.⁴⁸⁵ Wetter im engeren Sinn wird in Form von Wortschatzarbeit (Wetterbericht) thematisiert.

4.3.1.11. Kultur

Unter ‚Kultur‘ habe ich alle Inhalte subsumiert, auf die die Autor_innen selbst diesen Begriff anwenden. Alle anderen Themen, die man je nach Kulturbegriff als ‚kulturell‘ verstehen könnte, wie beispielsweise Musik oder Bräuche, habe ich eigenen Kategorien zugeordnet. Die Mehrheit der Aussagen findet sich im Kontext von Reisen oder Länderbeschreibungen. Als Kultur werden sowohl bestimmte Gruppen von Menschen (historische ‚culturas‘ oder gegenwärtige Communities und Gesellschaften), als auch deren soziale und kulturelle Ausdrucksformen bezeichnet.

La expedición Ruta Quetzal BBVA 2012 te ofrece la oportunidad de viajar, de descubrir otras culturas, de conocer a jóvenes de más de cincuenta países y de vivir experiencias únicas a lo largo de un viaje por América y España, que mezcla el estudio y la aventura durante más de un mes.⁴⁸⁶

Mithilfe des Begriffes Kultur werden meistens Besonderheiten beschrieben. Wie ich an verschiedenen Stellen der Hauptkategorie ‚Themen‘ zeige, werden als solche überwiegend Konsequenzen der jahrelangen kolonialen Beherrschung verstanden. Vor allem die Karibik wird so beschrieben, wie dieses Zitat zum Ausdruck bringt. „Debido a su historia, el Caribe es una mezcla muy interesante de culturas que se refleja en muchos aspectos. [...] La convivencia entre españoles, indígenas y africanos generó un verdadero cóctel de culturas, siendo la frontera entre una cultura y otra a veces imperceptible.“⁴⁸⁷ Die als Kulturen bezeichneten Personengruppen werde ich detaillierter im Zuge der Beschreibung der Kategorie Personen ausführen. An dieser Stelle noch ein Beispiel für die erwähnten kulturellen Ausdrucksformen, die eine als „musicóloga“ vorgestellte Person im Kontext eines Interviews thematisiert:

Mira, los indígenas ya tenían su cultura. Hoy podemos ver ruinas, templos, podemos comprar artesanía. Los españoles llevaron en los barcos muchas cosas propias de su cultura, objetos, ropa... construyeron ciudades como en España... Los esclavos africanos, en cambio, llegaron a América sin

⁴⁸⁴ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.21.

⁴⁸⁵ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.91.

⁴⁸⁶ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.88.

⁴⁸⁷ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.154.

nada. Absolutamente nada. Por eso, la única forma de recordar a su país de origen era a través de la música y el baile, que estaban directamente ligados a la religión.⁴⁸⁸

Neben den bereits in der Unterkategorie Bräuche dargestellten Reflexionen über Kultur, verweist auch folgendes Quiz auf den, den Büchern zugrunde liegenden, Kulturbegriff. In Caminos B1 findet sich im Übungsteil der Lektion „Ocio y cultura/A. Tiempo de ocio“ ein Quiz über kulturelle Inhalte, das folgendermaßen angeleitet ist: „Cultura del mundo del español con *Caminos*. A lo largo de *Caminos* ha podido encontrar algunas informaciones sobre la cultura de los países hispanohablantes. Aquí tiene un pequeño concurso para poner a prueba su memoria. ¿Recuerda algún dato más sobre estos temas?“ Im Quiz wird danach gefragt, wie die Figuren Boteros zu beschreiben sind, wer Almodóvar ist, für welches Land der Merengue typisch ist, ob Bebe oder Shakira „spanisch“ ist, wer Cuzco gründete und was ein „costalero“ ist.

4.3.1.12. Landschaft

Mit zwei Ausnahmen findet sich alles Wissen über Landschaften im Kontext von Reisen oder Länderbeschreibungen. In einer Leseübung zu México behandelt ein Text „el paisaje“: „México tiene hermosas playas en el Caribe y en el Pacífico, pero también tiene desiertos, montañas, volcanes, selvas, lagos y ríos.“⁴⁸⁹ In der daran anschließenden Übung erhalten die Schüler_innen den Auftrag, eine Reise nach México zu planen. Die Erwähnung der Strände Lateinamerikas ist ein zentrales Motiv. Beispielhaft ist hier eine der beiden erwähnten Ausnahmen anzuführen. Dabei handelt es sich um ein Foto, das einen Strand mit weißem Sand, Palmen und türkisen Meerwasser zeigt und gemeinsam mit anderen Fotos die spanischsprachige Welt symbolisiert: „¿Qué asocia usted con el mundo del español?“⁴⁹⁰. Generell sind viele der Kodierstellen dieser Unterkategorie Bildmaterial. Die zweite erwähnte Ausnahme führe ich an, da sie in einem völlig anderen Kontext (Unidad „Arte y cultura“) steht. Es handelt sich dabei um eine Filmrezension aus einer spanischen Tageszeitung, der Autor schließt diese mit dem Satz: „Lo mejor: el contraste entre la belleza de los escenarios y la triste situación de las personas que los habitan.“⁴⁹¹ Dieser Text ist auch einer der wenigen, bei dem Autor_in und Quelle angegeben sind.

4.3.1.13. Literatur

Vorwiegend sind in den dritten Bänden Werke der Autor_innen Gioconda Belli, Isabel Allende und Gabriel García Márquez erwähnt. In speziell diesen gewidmeten Texten liegt der Fokus allerdings

⁴⁸⁸ Veritas, Perspectivas B1, Serviceteil, S.52.

⁴⁸⁹ Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A1-A2, S.130.

⁴⁹⁰ vgl. Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.9.

⁴⁹¹ Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.192.

auf der Biografie der Schriftsteller_innen. Insgesamt sind zwei Gedichte abgedruckt. Von Víctor Montoya „El orgullo de la papa“⁴⁹² und „Problemas del subdesarrollo“ von Nicolás Guillén.⁴⁹³ Letzteres dient zu einer Reflexion über Geschichtsdefinitionen.

4.3.1.14. Medien

In den Schulbüchern werden, mit Ausnahme des folgenden Zitats, ausschließlich klassische Medien (TV, Radio, Zeitschriften, jedoch keine Tageszeitungen) thematisiert. „Visité la catedral y fui al mercado indígena. ¡Que curioso, hay muchos cibercafés!“⁴⁹⁴

4.3.1.15. Medizin

Dieses Thema wird an drei Stellen erwähnt. Einmal als eine von mehreren Headlines spanischer Zeitungen – „Congreso internacional de medicina en Bogotá“⁴⁹⁵ – und zweimal im Kontext traditioneller Medizin.

4.3.1.16. Musik und Tanz

Aussagen über Musik und Tanz sind in einer eigenen Unterkategorie zusammengefasst, denn die beiden Themen werden oftmals gemeinsam behandelt. Zudem stelle ich eine besondere Bedeutung dieser Kunstformen in den Schulbüchern fest, was durch die Häufigkeit ihrer Erwähnungen verdeutlicht wird. Die Kodierstellen finden sich in allen Büchern und lassen sich in drei Bereiche unterteilen.

Der erste Bereich umfasst Liedtexte, mittels derer bestimmte Inhalte transportiert werden. Beispielsweise bearbeiten die Schüler_innen im Kontext von Migration (Unidad „Descubrir un mundo nuevo“) einen Liedtext von Culcha Candela. Darin beschreibt eine Person ihre Situation als Migrantin: „Duro me toca trabajar - pero no me voy a quejar. Sueños quiero realizar [...]. Por un futuro mejor – si Dios quiere.“⁴⁹⁶ Ein zweites Beispiel verweist gleichzeitig auf den zweiten großen inhaltlichen Bereich. Die Lernenden sollen sich das Lied *Latinoamérica* der bundesdeutschen Band Marquess im Internet anhören und versuchen Wörter zu erkennen. Im Lied geht es darum, verliebt in und verrückt nach Lateinamerika zu sein – dafür werden Gründe aufgezählt, unter anderem verschiedene Tanz- und Musikrichtungen, wie zum Beispiel Rumba und Pachata.⁴⁹⁷ Dieses identitätsstiftende Moment von Musik und Tanz bildet die inhaltliche Klammer des zweiten

⁴⁹² vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.27.

⁴⁹³ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.164.

⁴⁹⁴ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.45.

⁴⁹⁵ Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.10.

⁴⁹⁶ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.107.

⁴⁹⁷ vgl. LyricWiki, Marquess: Latino Americano Lyrics. Online verfügbar unter: http://lyrics.wikia.com/wiki/Marquess:Latino_Americano [04.12.2017].

Bereiches der Unterkategorie. Dabei werden einerseits generelle Aussagen getroffen, wie die einer Sprecherin aus Spanien nach dem Besuch bei der Familie ihres sogenannten Patenkindes im Rahmen eines Interviews: „Cuando llegamos a Cocalles me puse un poco nerviosa. No supe como empezar. Pero, por suerte, todo fue muy espontáneo. Inmediatamente pusieron música. Fue muy alegre y divertido.“⁴⁹⁸ Häufiger werden konkrete Stilrichtungen benannt. Besonders deutlich ist die identitäre Ausrichtung beim Tango, der in unterschiedlichen Kontexten in Bezug auf Argentinien erwähnt wird. Beispielsweise im Rahmen von Grammatik-„Repasos“, wie in diesem Fall: „Buenos Aires es la ciudad en la que nació el tango. El tango es la música con la que se identifican muchos argentinos.“⁴⁹⁹ Ein zweiter geografischer Raum, der auffallend stark sowohl über bestimmte Stilrichtungen, als auch über Musik und Tanz generell charakterisiert wird, ist die Karibik. Im Kontext eines der „Revueltos“ klingt das folgendermaßen: „En Barahona, como en cualquier ciudad y pueblo dominicano, el merengue está por todas partes.“⁵⁰⁰ Einen weiteren Mechanismus stellen Musik und Tanz generell dar. In einem Lückentext („Vas a leer un texto sobre la presencia africana en la música del Caribe.“) erhalten die Schüler_innen unter anderem folgende Informationen:

La música es un aspecto cultural muy importante en el Caribe. En ella encontramos elementos de las culturas indígena, española y del Africa negra. En el Caribe la presencia negra fue mayor que en el resto de Latinoamérica porque los esclavos trabajaban sobre todo en las plantaciones de azúcar. [...] Los esclavos que vivían con los españoles tocaban su música africana, pero también imitaban los bailes de los europeos como el Minuet.⁵⁰¹

Die Visualisierung zum Lückentext stellt ein Foto dar, das mehrere Schwarze Menschen in einem Raum beim Tanzen und Musizieren zeigt. Diese Darstellung verweist auf eine weitere klare Tendenz der Unterkategorie - die Rassisierung der Tänze. Personen, die im Kontext von Tango dargestellt werden, sind durchgängig *weiß*. Alle Menschen, die Musik und Tanz in der Karibik repräsentieren, sind Schwarz oder Personen of Color. Die Autor_innen von *Perspectivas* sprechen in Bezug auf die Karibik spezifisch von „música negra“⁵⁰².

Den dritten Teilbereich der Kodierstellen stellen berühmte Musiker_innen aus Lateinamerika dar. Diese greife ich im Rahmen der Unterkategorie ‚Berühmte Persönlichkeiten‘ auf.

4.3.1.17. Ökologie

Das Thema ‚Ökologie‘ ist kein häufiges. Einmal wird es bezüglich der Luftverschmutzung durch Verkehr in großen Städten Lateinamerikas bearbeitet⁵⁰³, ein weiteres Mal im Zuge eines Dialoges

⁴⁹⁸ ebd., S.40.

⁴⁹⁹ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.50.

⁵⁰⁰ ebd., S.61.

⁵⁰¹ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.156.

⁵⁰² ebd., S.125.

⁵⁰³ vgl. Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.42;S.50.

(Audio) mehrerer Personen über „conciencia ecológica“⁵⁰⁴. Der Grundtenor des Gespräches ist, dass, angesichts der Probleme in Lateinamerika, zu wenig Umweltschutz betrieben wird.

4.3.1.18. Pflanzen

Pflanzen kommen in den Schulbüchern selten vor. Drei der so kodierten Materialstellen dienen der Charakterisierung eines Landes, wie die Agave, die im Kontext von Mexiko als „planta típica del país“⁵⁰⁵ beschrieben wird. Zwei weitere widmen sich speziell einer Pflanze und ihrer Kulturgeschichte. Einmal geht es in der Lektion „Tradiciones populares. B. Tradiciones naturales“ um die Kartoffelpflanze. Thematisiert wird ihre Geschichte (Kolonialgeschichte) und welche Rolle sie aktuell innehat.⁵⁰⁶ Weiters wird die Kokapflanze thematisiert, ihre Geschichte („Según los incas, la coca fue un regalo para los hombres del dios Inti“⁵⁰⁷) und ihre aktuelle Bedeutung. Die Leseübung erstreckt sich über eine Seite (auf der darauffolgenden sind die Fragen zum Text zu finden) und enthält diverses Bildmaterial. Dieses zeigt eine historische Karte des Inkareiches, ein Foto einer Tasse Tee (Mate de Coca), sowie zwei Fotos von Menschen. Eine Person of Color befindet sich auf einem Feld und blickt in die Kamera. Das Bild trägt die Beschriftung „Campesina boliviana en cultivo de coca“⁵⁰⁸. Ein weiteres Foto zeigt eine männliche Person of Color, die etwas isst und dabei zu Boden blickt. Die Bildunterschrift benennt die Tätigkeit der Person als „Indio masticando coca“.⁵⁰⁹

4.3.1.19. Reisen

Das Thema Reisen wird auf vielfältige Weise von den Autor_innen bearbeitet. Ein spezielles Format sind die „Revueltos“ der Caminos-Reihe, in deren Rahmen Schüler_innen Kommunikationsanlässe als Reisende bewältigen müssen. Weitere Formate sind Textsorten, in denen Personen über ihre Reise berichten, sowie kurze Sätze, die zur Veranschaulichung von Grammatik oder Wortschatz dienen. Weiters finden sich Aufgaben zur Reiseplanung oder Länderbeschreibungen, die durch deren Form der Adressierung der Lernenden, auf den Kontext von Reisen ausgerichtet sind.

Die in den Schulbüchern behandelten Gründe für einen Aufenthalt in Lateinamerika sind, bis auf zwei Ausnahmen, ebenso unter das breite Konzept von Reisen zu fassen: Urlaube und Reisen, Geschäftsreisen, Sprachkurse, Freiwilligenarbeit und Formen von Entwicklungshilfe. In einer

⁵⁰⁴ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.199.

⁵⁰⁵ Bivic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.117.

⁵⁰⁶ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.27; S.101.

⁵⁰⁷ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.105.

⁵⁰⁸ ebd.

⁵⁰⁹ ebd.

Übung kommt dies sehr deutlich zum Ausdruck: „¡Aprender español vale la pena! Cada estudiante nombra 10 razones para aprender español. [es folgt ein Beispielsatz; Anm.d.V.] Para viajar por América Latina.“⁵¹⁰ Die beiden Ausnahmen beziehen sich auf ein bundesdeutsches Ehepaar, das nach Kolumbien migriert⁵¹¹ und eine Person, die eine Arbeitsstelle in Buenos Aires angeboten bekommt.⁵¹²

Nicht nur die Formate, auch die Kontexte, in denen das Material zu Reisen zu finden ist, sind vielfältiger als in anderen Kategorien, wie unter anderem diese Kodierstelle aus einer Übung der Lektion „La salud es lo primero“ zeigt. „¿Y por qué estás tan alegre? ¡Mañana empiezan mis vacaciones y me voy con mi novio al Caribe!“⁵¹³ Oder diese zu „Problemas de comunicación“ aus der Lektion „Medios de comunicación“: „¿Qué hace usted en situaciones como estas? [...] Si alguien le dice al teléfono que ha ganado un viaje al Caribe...“⁵¹⁴

Abschließend führe ich noch ein Beispiel an, welches durch Tourismus verursachte Probleme behandelt. Im Rahmen eines Interviews wird folgende Frage gestellt: „Profesor Mamani, actualmente hay grupos de turistas que van a lugares alejados de la Amazonía, por ejemplo, para ver a los indígenas en los lugares donde viven. ¿Cómo cree usted que afecta esto a estas culturas?“⁵¹⁵ Anhand des Textes sollen die Lernenden „Aspectos positivos y negativos del turismo“ resümieren. In einem weiteren Interview gibt der Sprecher Ratschläge diese Form des Tourismus betreffend: „¿Cuál es la actitud más sana para conocer culturas diferentes?“⁵¹⁶

4.3.1.20. Sehenswürdigkeiten

Diese Unterkategorie umfasst all jene Inhalte, die Sehens- und Erlebenswertes in Lateinamerika konkret benennen. Dabei ist die Kategorisierung des Materials insofern von Zuordnungen zur eben beschriebenen Kategorie Reisen abzugrenzen, als dass letztere viel umfassender die Aktivität des Reisens an sich zum Gegenstand hat. Der überwiegende Teil der als Sehenswürdigkeiten kategorisierten Inhalte ist thematisch dennoch klaren Reisekontexten zuordenbar. Diese stammen Großteils aus den „Revueltos“ oder Lektionen, die explizit Reisen gewidmet sind (wie beispielsweise „De Viaje“ oder „Vacaciones en el paraíso“). Darüber hinaus werden Sehenswürdigkeiten im Kontext von Städtebeschreibungen beschrieben, die nicht immer klar dem Zweck des Reisens zuzuordnen sind. Auf diese gehe ich in der Kategorie ‚Städte‘ genauer ein.

⁵¹⁰ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.11.

⁵¹¹ vgl. ebd., S.106.

⁵¹² vgl. *Veritas*, *Perspectivas B1*, Serviceteil, S.56-57.

⁵¹³ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.119.

⁵¹⁴ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, *Caminos neu*. B1, S. 125.

⁵¹⁵ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu*. A2, S.48.

⁵¹⁶ ebd.

Das kategorisierte Wissen über Sehens- und Erlebnenswertes bezieht sich auf Ortschaften, konkrete Orte, Natur, Bräuche und Aktivitäten. Es werden sowohl ganze Ortschaften als Sehenswürdigkeiten gefasst oder es wird sich auf konkrete Orte innerhalb dieser bezogen. Ein Beispiel für Ersteres ist diese Stelle aus einem „Revuelto“: „In Ushuaia, der südlichsten Stadt der Welt, sagt man Ihnen, dass Sie gut Spanisch sprechen. Sie bedanken sich und geben eine Erklärung.“⁵¹⁷ Oder eben es werden konkrete Orte in diesen Ortschaften benannt, wie beispielsweise diese Werbung für eine Städtereise nach Buenos Aires: „La capital del tango... la ciudad de Carlos Gardel, el barrio de La Boca... La Plaza de Mayo con su historia... y la Plaza Congreso... los cafés y restaurantes de la calle Corrientes...“⁵¹⁸ Als weitere konkrete Orte werden oft Ausgrabungsstätten von Bauwerken genannt, die aus der Zeit vor der kolonialen Beherrschung datieren. Diese werden besonders oft durch Fotos visualisiert. Auch Märkte werden wiederholt als Attraktionen genannt:

Chichicastenango es famoso por su mercado, que existe desde la época del imperio maya. Hoy sigue siendo un lugar de intercambio de productos, pero la venta de artesanía es también muy importante. Ahí van muchos turistas para comprar objetos de artesanía o ropa tradicional con colores y motivos diferentes según los grupos indígenas. Cuente qué cosa compró y cómo era.⁵¹⁹

Im Bereich Natur finden sich vor allem besondere Tiere und Landschaften oder Natur allgemein. Folgendes Beispiel vereint alle Aspekte:

Vive tu experiencia en el Caribe y regresa a la naturaleza en la República Dominicana. Las familias pueden nadar con leones marinos, delfines o tiburones en el Ocean World, lo cual es una auténtica aventura. También puedes ir a la jungla de la isla tropical en un Jeep safari.⁵²⁰

Bezüglich der Bräuche ist in erster Linie der Karneval zu nennen, auch Essen und Trinken fallen in diesen Bereich. Beispiele, in denen Personengruppen dezidiert als Sehenswertes thematisiert werden, finden sich drei. Das umfassendste, das Tourismus im Amazonasgebiet behandelt⁵²¹, habe ich bereits im Rahmen der Kategorie ‚Reisen‘ ausgeführt. Die beiden weiteren Beispiele stammen beide aus einem „Revuelto“: „Santo Domingo, [...], es también la ciudad más antigua del ‘Nuevo Mundo’. Aquí puede disfrutar del carácter alegre de sus habitantes [...].“⁵²² Oder diese Textstelle zur Ortschaft Panajachel: „Actualmente, conviven en el pueblo hippies, indígenas mayas, turistas y habitantes de la capital, que tienen una casa ahí [...].“⁵²³

⁵¹⁷ *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.59.*

⁵¹⁸ *öbv, Transkriptionen (Schulbuch), S.3.*

⁵¹⁹ *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.35.*

⁵²⁰ *Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.125.*

⁵²¹ *vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.48.*

⁵²² *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.60.*

⁵²³ *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.34.*

4.3.1.21. Sprache

Das vermittelte Wissen über Sprachen bezieht sich primär auf Unterschiede zum spanischen Kastilisch und behandelt Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Zudem informieren die Schulbücher darüber, in welchen Ländern Amerikas Spanisch gesprochen wird und auch, wie sich die Sprachsituation dort generell gestaltet. Ein Beispiel, das beide Aspekte vereint, findet sich in einem „Revuelto“:

La situación en Latinoamérica es más complicada [*als in Spanien, Anm.d.V.*]. Las lenguas principales son el castellano y el portugués, que se habla en Brasil. Hay también lenguas indígenas, [*es folgt eine Aufzählung verschiedener indigener Sprachen, Anm.d.V.*]... Pero esto no es todo. En Latinoamérica viven también muchas personas de origen europeo. En Chile y Brasil hay mucha genta que habla alemán [...].⁵²⁴

Wiederholt wird auch darauf hingewiesen, dass sich unterschiedliche Sprachen gegenseitig beeinflusst haben oder es werden Begriffe erklärt, die nicht aus dem Kastilischen stammen, wie im folgenden Fall: „Higüey significa ‘lugar por donde sale el sol’ en taíno, la lengua de los habitantes originarios de la isla.“⁵²⁵ Ein Thema, dem in beiden Reihen prominent Raum gegeben wird, ist *Spanglish* im Kontext von Migration in die USA.

4.3.1.22. Städte

Städte werden nahezu ausschließlich im Sinne von Sehenswürdigkeiten eines Landes erwähnt, wie unter 4.3.1.20. bereits dargelegt. Ausführlichere Städtebeschreibungen, die weder durch ihre thematische Verortung aufgrund der Kapitelstruktur, noch durch Direktadressierungen an die Lernenden, in den Kontext von Reisen gesetzt werden, finden sich von Ciudad de México⁵²⁶, Buenos Aires⁵²⁷ und Cuzco⁵²⁸. Die Unterkategorie enthält auch viel Bildmaterial, da Fotos von Städten auch als Visualisierung benutzt werden, wenn die Übungen keine konkreten Informationen über Städte bereithalten.

4.3.1.23. Tiere

Als fotografische Visualisierungen dienen Tiere einerseits der Charakterisierung von Lateinamerika, andererseits kommen sie als Besonderheiten in Beschreibungen von Ländern vor. Letztere Inhalte sind mehrheitlich als Attraktionen im Hinblick auf Reisen zu fassen, wie es in folgendem Textabschnitt über Costa Rica zum Ausdruck kommt: „Viaje en yate hasta la Isla

⁵²⁴ Bivic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.61.

⁵²⁵ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.60.

⁵²⁶ vgl. Bivic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.42-43.

⁵²⁷ Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A1-A2, S.59.

⁵²⁸ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.49.

Tortuga. Sus playas de arena blanca y agua turquesa son el lugar perfecto para nadar y hacer snórkeling en compañía de hermosos peces de colores.“⁵²⁹

4.3.1.24. Wissenschaft und Bildung

Die dieser Kategorie zugeordneten Materialstellen sind mehrheitlich Informationen in Form von kurzen Sätzen, wie beispielsweise im Rahmen einer Übung, in der bestimmten Aussagen die passende Reaktion zugeordnet werden muss: „Mira, la Universidad de Buenos Aires ofrece cursos de español en línea. ¡Qué interesante. ¿De verdad?“⁵³⁰ Insgesamt zwei Übungen beziehen sich explizit auf das Thema Schule. Einmal stellt sich die NGO „Escuelas para el mundo“ vor⁵³¹, im Rahmen einer weiteren Übung beschreibt eine Sprecherin in einem E-Mail ihren Schulalltag in einem Internat in Costa Rica.⁵³²

4.3.1.25. Fazit

Das selektierte pädagogisch kodierte Schulbuchwissen dieser Hauptkategorie verweist auf unterschiedliche eurozentristische Mechanismen, die ich in meinen Ausführungen zu dekolonialer Theorie beschrieben habe. Die Strukturierung von Realität in Form von (binären) Differenzierungen findet sich in beiden theoretischen Herangehensweisen an Wissen dieser Arbeit.⁵³³ Deutlicher Ausdruck davon sind dichotomisierende Perspektiven, die sich in mehreren Unterkategorien finden. Architektur wird beispielsweise ausschließlich als colonial und/oder moderno charakterisiert. Am Häufigsten werden in den Schulbüchern Dichotomien durch Formen von Ethnisierung und Rassisierung hergestellt. Dies zeigt sich beispielsweise anhand des Wissens, das ich als Bräuche kategorisiert habe. Innerhalb dieser Unterkategorie werden bestimmte Gepflogenheiten und Feste als zeitgenössisch und für ein gesamtes Land gültig dargestellt. Demgegenüber stehen die Traditionen, die bestimmten, durch Ethnisierung festgeschriebenen, Bevölkerungsgruppen zugeordnet sind. Auch das vermittelte Wissen über Nichteuropäisches stellt eine Form von Dualisierung dar. Wie eben beschrieben, wird dies entweder in seiner Alterität dargestellt, oder die betreffenden Themen werden auf Traditionen reduziert festgeschrieben. Dieser Mechanismus findet sich vordergründig in den Unterkategorien Kunst, Kleidung, Reisen, Musik/Tanz, Geschichte und

⁵²⁹ ebd., S.21.

⁵³⁰ *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.128.*

⁵³¹ vgl. *Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.151.*

⁵³² vgl. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.102.*

⁵³³ vgl. *Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.29.; S.35. vgl. Quijano, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, S.134.; vgl. Höhne, Schulbuchwissen, S.67.*

Medizin. Neben der Erwähnung von ethnisierten und rassisierten Gruppen als Opfer, wird alles Nichteuropäische zudem als vergangen dargestellt.⁵³⁴

Die Unterkategorie Geschichte macht diese Gesamttendenz besonders deutlich. In der historischen Darstellung scheinen die als *indígenas* bezeichneten Personengruppen ab dem Zeitpunkt der spanischen Kolonialisierung an zwei Stellen als Opfer auf, als aktive historische Subjekte werden sie im Rahmen prekolonialer Zeiten beschrieben. In der Gegenwart werden sie auf bestimmte Traditionen reduziert. Die Textstellen, die sich explizit mit Geschichte beschäftigen, verweisen auf vielfältige eurozentristische Perspektiven. Die Strategie des Verschweigens⁵³⁵ zeigt sich insbesondere an der Thematisierung von Kolonialismus. Dieser erscheint als eine Erfolgserzählung, werden doch seine Auswirkungen durchwegs als positiv dargestellt. Zudem konnten Beispiele für die Heroisierung bestimmte Aspekte in der Darstellung der Aktivitäten der Kolonialisierenden aufgezeigt werden. Die als positiv gezeichneten Effekte, zeigen sich auch in anderen Unterkategorien, vor allem in Musik und Tanz, Kultur, Freiwilligenarbeit und Architektur. Die manchmal als Opfer dargestellten Personengruppen sind letztendlich glücklich und eine kulturelle Bereicherung für den spanischsprachigen Raum. Die Versklavung Schwarzer Menschen durch Europäer_innen wird völlig verharmlost und fügt sich nahtlos in die beschriebene Erfolgserzählung. Diese positiv konnotierte Darstellung wird auch durch die vermittelte Idee von Entwicklung, orientiert an implizit europäischen Maßstäben⁵³⁶, untermauert. Die beschriebenen Beobachtungen – das Ignorieren historischer Gewordenheiten, genauso wie das Konzept der einseitigen Entwicklung – lassen sich als naturalisierende Strategien verstehen.⁵³⁷ Auch der den Büchern zugrunde liegende Kulturbegriff, den ich als statisch bewerte, hat einen naturalisierenden Effekt, da kulturelle Unterschiede durch Rassisierung und Ethnisierung erklärt werden.⁵³⁸ In dieses Phänomen ordne ich auch die, vor allem anhand der Unterkategorien Bräuche und Geschichte vollzogene, Homogenisierung des spanischsprachigen Raumes ein. Diese Ambivalenz zwischen Homogenisierung und Alterität verweist auf einen der Mechanismen, die Dussel im Rahmen seiner Konzeption von Eurozentrismus und des „Mythos der Moderne“ analysiert – die Darstellung Lateinamerikas als das potentiell Eigene im Anderen.⁵³⁹

Als besonderer thematischer Schwerpunkt hat sich das Thema Reisen herausgestellt. Es ist auf allen drei von Höhne beschriebenen Kodierungselementen⁵⁴⁰ zu beobachten. Die explizite Thematisierung von Reisen ist, ebenso wie die implizite, in einem Großteil der Unterkategorien zu

⁵³⁴ vgl. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, S.134.

⁵³⁵ vgl. Dussel, *Europa, modernidad y eurocentrismo*, S.29-30.

⁵³⁶ vgl. ebd., S.29.; vgl. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, S.134.

⁵³⁷ vgl. ebd.; vgl. Lander, *Ciencias sociales*, S.20.

⁵³⁸ vgl. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, S.134.

⁵³⁹ vgl. Dussel, *Europa, modernidad y eurocentrismo*, S.29-30; vgl. Garbe, *Deskolonisierung des Wissens*, S.4.

⁵⁴⁰ vgl. Höhne, S.168.

beobachten. Implizit wird es zum Einen durch das Hervorheben von Besonderheiten und Sehenswertem vermittelt, wie es in diesem Fazit bereits beschrieben wurde, aber auch durch die unterschiedlichen Formen der Anrufung⁵⁴¹ der Schüler_innen als Reisende. Mit dem Reisen geht eine stete Exotisierung einher. Diese wird nicht allein durch die Selektion der Themen deutlich, sondern auch durch Relevanzsetzungen innerhalb von Texten und durch Visualisierungen erreicht. Viele der Fotografien zeigen Landschaften, Sehenswertes und Besonders, wie spezielle Lebensmittel oder Tiere. Oftmals wird das Paradiesische der behandelten Gegenstände betont. Viele der beschriebenen Vereindeutigungsstrategien sind identitär aufgeladen. Darunter verstehe ich die Aufbereitung von Themen in einer Form, mit der scheinbar starre Identitäten unterstrichen und andere Aspekte ignoriert werden. Das vermittelte Wissen über Tango ist dafür ein eindrückliches Beispiel.

Manche Tendenz zu Subjektpositionen ist im Rahmen dieses Fazits bereits angesprochen worden. In der Analyse der Hauptkategorie Personen fließen diese detaillierter mit ein.

4.3.2. Vermittlung gesellschaftlicher Verhältnisse

Wie bereits bezüglich der Hauptkategorie ‚Personen‘ argumentiert, ergibt sich auch die Entscheidung für eine eigene Hauptkategorie ‚Gesellschaftliche Verhältnisse‘ aus deren Bedeutung für das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit. Denn gegenwärtige lateinamerikanische Verhältnisse sind, wie dekoloniale Theoretiker_innen verständlich machen, zutiefst von Kolonialismus und Kolonialität geprägt. Ebenso grundlegend zeigt der Fokus auf Schulbuchwissen, wie mächtig die jeweils dominant gültigen Erfahrungen mit und Perspektiven auf gesellschaftliche Realitäten sind.

4.3.2.1. Politische Verhältnisse

Die Inhalte dieser Unterkategorie beziehen sich auf gegenwärtige politische Verhältnisse und sind deshalb von historischen Ereignissen abgegrenzt. Sie besteht aus fünf Kodierstellen, vier davon stammen aus *Perspectivas Austria*, Band 3, eine aus *Caminos A2*. Die Autor_innen der *Perspectivas*-Reihe thematisieren zwei politische Bewegungen (*ATTAC*⁵⁴² und *Panamericanismo*⁵⁴³), sowie notwendige politische Reformen zur Veränderung prekärer wirtschaftlicher Verhältnisse. Dies wird im Kontext eines Interviews zur Krise in Argentinien angesprochen, dabei wird insbesondere die Notwendigkeit nach Agrarreformen in mehreren Ländern und mehr Investitionen in Bildung betont.⁵⁴⁴ In einem Audiotext über Pablo Escobar wird

⁵⁴¹ vgl. ebd., S.169.

⁵⁴² vgl. *Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß*, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.59.

⁵⁴³ vgl. ebd., S.162.

⁵⁴⁴ vgl. *Veritas*, *Perspectivas B1, Serviceteil*, S.58-59.

erwähnt, dass dieser der Bevölkerung Dinge gab, was sie vom Staat nicht bekamen.⁵⁴⁵ In Caminos wird in einem Text zur Geschichte Chiles konstatiert, dass dieses bis zum Militärputsch eines der Länder in Lateinamerika „con mayor tradición democrática“⁵⁴⁶ war. Am Ende des Textes wird das derzeitige politische System thematisiert. „Actualmente hay en Chile un gobierno de coalición de diferentes partidos, que trata de encontrar un camino común para todos los chilenos.“⁵⁴⁷

Ein Arbeitsauftrag, der inhaltlich in mehrere Unterkategorien gesellschaftlicher Verhältnisse fällt, stellt meines Erachtens ein anschauliches Beispiel für die Relevanz der Beachtung der Kodierungsstruktur dar.

Elige uno de los países e infórmate sobre los siguientes temas. - situación geográfica - ciudades importantes - número de habitantes – historia - situación política actual (presidente, partidos políticos, gobierno, oposición) – moneda, situación económica - problemas más graves - ¿conexión con Austria?⁵⁴⁸

4.3.2.2. Soziale Verhältnisse

Unter diesem Schlagwort sind einerseits vereinzelte Aussagen subsumiert, die sich auf Probleme beziehen, wie beispielweise Korruption⁵⁴⁹, individuelle Sicherheit⁵⁵⁰ oder Kriminalität⁵⁵¹. Andererseits handelt es sich um die Thematisierung von Klassenverhältnissen, wie im Rahmen dieses Interviews über Ciudad de México: „Y la gente, ¿vive bien? Pues..., como en todas partes, hay gente rica y gente pobre... Bueno, quizás en Latinoamérica hay más contrastes que en Europa.“⁵⁵² Der Fokus liegt dabei auf Aussagen über die unteren sozialen Schichten, die vorwiegend beiläufig getroffen werden, wie in diesem Satz eines Textes über Essen. „Los frijoles [...] son muy importantes, sobre todo en las familias pobres, que no pueden consumir carne regularmente.“⁵⁵³ Im bereits zitierten Audiotext über die Krise in Argentinien spricht die Interviewte über das Verschwinden der Mittelschicht, die es früher noch gab:

Sí, a finales de los años 50, cada familia tenía su heladera, su lavarropas, pero seguíamos importando productos caros como medicamentos o máquinas industriales. Así comenzaron la deuda externa y la inflación. Además, mucha gente abandonó el campo para trabajar en las fábricas y surgieron ‘villas miseria’.⁵⁵⁴

⁵⁴⁵ vgl. ebd., S.60-61.

⁵⁴⁶ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.71.

⁵⁴⁷ ebd., S.71

⁵⁴⁸ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.107.

⁵⁴⁹ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.61.

⁵⁵⁰ vgl. ebd., S.47.

⁵⁵¹ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.105.

⁵⁵² Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.42.

⁵⁵³ ebd., S.117.

⁵⁵⁴ Veritas, Perspectivas B1, Serviceteil, S.59.

4.3.2.3. Wirtschaftliche Verhältnisse

Drei Tendenzen können bei der Darstellung von wirtschaftlichen Themen festgestellt werden. Dies sind erstens Erwähnungen und Visualisierungen von Wirtschaftssektoren, wobei Landwirtschaft als Thema dominiert. Werden bestimmte Bevölkerungsgruppen im Kontext von Wirtschaft genannt, betrifft dies in erster Linie als *indígenas* bezeichnete Communities. Diese werden mit traditionellen (Kunsthandwerks-)Märkten in Verbindung gebracht oder landwirtschaftlichen Produkten wie Kaffee und Kokapflanze. Die Visualisierungen von Märkten zeigen allesamt nicht *weiße* Menschen beim Verkauf. Demgegenüber stehen Fotografien von Personen bei ihrer Lohnarbeit (beispielsweise ein Mechaniker aus Buenos Aires⁵⁵⁵), die nicht gleichermaßen eindeutig als Schwarze oder POCs gelesen werden können. Eine auffällige Materialstelle findet sich im Kontext eines bereits teilweise zitierten Textes zu Tourismus in abgelegenen Gegenden Lateinamerikas. Sie zeigt die Rassisierung bestimmter Wirtschaftssektoren und die damit einhergehende Abgrenzung vom modernen Wirtschaftssystem besonders deutlich auf. „Las personas que van a entrar en contacto con estas personas de lo Amazonía llevan consigo sus elementos culturales [...]. Lo exótico siempre llama la atención y despierta el interés. Entonces el nativo va a desear tenerlo. [...] prácticamente lo engancha o introduce en el negocio comercial.“⁵⁵⁶

Als dritter Bereich ist die Thematisierung der schlechten wirtschaftlichen Lage von Ländern und damit einhergehende Armut zu nennen. Dieses Thema findet sich in unterschiedlichen Themenbereichen der Bücher, folgendes Zitat stammt aus einem Lückentext im Übungsteil der Lektion „¡Mucho trabajo! El futuro será diferente“: „La situación económica obliga a miles de personas en Latinoamérica de improvisar para sobrevivir. [...] En este continente, la fantasía y la iniciativa propia son siempre un motor que ayuda a sobrevivir.“⁵⁵⁷

Im bereits mehrmals zitierten Interview über die Krise in Argentinien, werden auch wirtschaftliche Verhältnisse erklärt:

¿A qué se debe la crisis económica? - Después de la Segunda Guerra mundial, los europeos dejaron de comprar nuestros productos tradicionales, como lana, cereales, carne, etc. Sin divisas no podíamos importar, así comenzó la industrialización, para producir cosas que antes venían del exterior: textiles, libros, electrodomésticos... - Entonces, ¿hubo progreso? - Sí, a finales de los años 50, cada familia tenía su heladera, su lavarropas [...].⁵⁵⁸

Die Thematisierung von Migration fällt auch vorwiegend in diesen Kontext, dies wird ohnehin genauer unter 4.3.2.5. besprochen.

⁵⁵⁵ vgl. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria*. A1-A2, S.23.

⁵⁵⁶ *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu*. A2, S.48.

⁵⁵⁷ ebd., S.137.

⁵⁵⁸ *Veritas, Perspectivas B1, Serviceteil*, S.58-59.

4.3.2.4. Entwicklungshilfe

Inhalte, die Formen sogenannter Entwicklungshilfe thematisieren, kommen in den ersten Bänden nicht vor. Drei Materialstellen beziehen sich auf karibische Staaten. Zweimal wird die bundesdeutsche Organisation „Asociación de Hermanamiento de Moers y La Trinidad“⁵⁵⁹ erwähnt und einmal werden die Lernenden in Form einer Direktadressierung mit dem Thema konfrontiert. „Antes de llegar los españoles, los taínos llevaban una vida pacífica y tenían un sistema social muy solidario. Comente algo sobre una organización o persona que se ocupe de proyectos solidarios.“⁵⁶⁰ Die restlichen Inhalte haben die Unterstützung von Kindern zum Thema (Patenkinder, Schulen, Kindersterblichkeit), wie in einem Text über eine konkrete Organisation („Intermundo“). Im Anschluss an die Leseübung werden Fragen gestellt, eine davon lautet: „Intermundo ayuda: A. a niños en los países más pobres. B. a familias en Europa. C. a una ONG.“⁵⁶¹ Weitere Vereindeutigungen der Idee von Entwicklung auf der Ebene von Systematisierungen finden sich beispielsweise in der Lektion „En Centroamérica“. Ein zentrales Thema der Lektion sind Patenkinder. Die entsprechende Seite beinhaltet eine Fotografie, die eine *weiße* Spanierin, die ihr Patenkind besucht, von nicht *weißen* Kindern umrundet zeigt.⁵⁶²

4.3.2.5. Migration

Im Rahmen der Kategorie ‚Migration‘ fokussiere ich vor allem Aussagen über Migrationsgründe, da diese Wissen über gesellschaftliche Verhältnisse implizieren. Inhalte die Wissen über migrierende Personen vermitteln, bespreche ich im Rahmen der Kategorie ‚Personen‘. Generell finden sich die meisten Inhalte zu Migration jeweils in den zweiten Bänden. In Caminos 2 liegt dabei der Schwerpunkt auf den sogenannten Hispanos in den USA. Eine weitere umfangreichere Materialstelle stellt ein Audiogespräch mehrerer Personen dar. Drei weibliche und eine männliche Person unterhalten sich über einschneidende Veränderungen in ihrem Leben, bei den drei Frauen finden diese jeweils im Kontext von Migration statt. Die geschilderten Veränderungen der Frauen sind genderspezifisch kontextualisiert, denn sie alle behandeln das Thema Kinder und Ehemänner.⁵⁶³ Der Migrationsschwerpunkt von Perspectivas 2 wird im Rahmen der Lektion „Descubrir un mundo nuevo“ verhandelt. Fokus liegt auf den „Hispanos“ und auf Erzählungen von Menschen, die von Lateinamerika nach Europa (Spanien und Österreich) migriert sind. Eine Person aus Deutschland spricht über ihre Migration nach Kolumbien: „Una noche, cogimos un atlas y nos

⁵⁵⁹ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.51; S.55.

⁵⁶⁰ ebd., S.60.

⁵⁶¹ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.46.

⁵⁶² ebd., S.40.

⁵⁶³ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.204-205.

pusimos a buscar un país al que emigrar. Nos decidimos por Colombia, porque vimos que tenía mar, el Amazonas, montañas, de todo. ¡Y nos encanta!⁵⁶⁴

In beiden Bänden werden Migrationsgründe genannt, in *Caminos* ungleich allgemeinere. In einem Text über die Migration in die USA wird erklärt: „Por lo general han llegado con los mismos sueños, las mismas ilusiones de una vida mejor.“⁵⁶⁵ Auf der darauffolgenden Seite in einem Lückentext über das Lied *Hablemos el mismo idioma* von Gloria Estefan (die Nutzer_innen müssen entscheiden, ob die Aussagen mit denen des Liedes übereinstimmen) findet sich eine weitere explikative Materialstelle: „Los problemas de los latinos se solucionarán si empiezan a actuar juntos ahora mismo. Ellos mismos tienen en sus manos la posibilidad de mejorar.“⁵⁶⁶

Im Schwerpunkt von *Perspectivas* wird das Thema detaillierter behandelt. Als Migrationsgründe werden politische und wirtschaftliche genannt. Eine Ausnahme stellt die Geschichte einer jungen männlichen Person dar, die nach einem Studienjahr schließlich in Wien bleibt. Als Grund werden die Beziehungen zu Menschen in Wien genannt.⁵⁶⁷ Im Zuge der Lektion „Descubrir un mundo nuevo“ findet sich auch ein Arbeitsauftrag zu spanischsprachigen Migrant_innen in Österreich: „Infórmate. En Austria, ¿hay inmigrantes de países hispanohablantes? ¿Por qué motivos han venido a Austria? Prepara una pequeña presentación sobre la comunidad latinoamericana en Austria.“⁵⁶⁸ Der Fokus auf die sogenannten Hispanos wird anhand der Autoevaluación (Schüler_innen evaluieren ihr Wissen über die Lektionen 7-9) von *Perspectivas 2* deutlich: „Ich kann über die Hispanics in den USA informieren. ¿En qué estados vive la mayoría de los hispanos en EE.UU.? ¿De qué países vienen? ¿Qué es el espanglish?“⁵⁶⁹ Als weitere Migrationsgründe werden Exilierungen, auch innerhalb Lateinamerikas, im Zuge nationalstaatlicher Umbrüche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts genannt. Migrationsgeschichten von Europäer_innen sind, mit Ausnahme der erwähnten Kodierstelle, in einem historischen Kontext verortet (meistens 19. Jahrhundert) oder es wird auf Europäer_innen als Bevölkerungsgruppe in Lateinamerika verwiesen. Ansonsten finden sich noch beiläufige Aussagen zu Migration, wie dieser Beispielsatz zur Systematischen Grammatik: „Conocí a mi marido en 1996 en Lima. Llegamos a Europa un año más tarde.“⁵⁷⁰

⁵⁶⁴ Forst, Fischer, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas A2+*, Serviceteil, S.18.

⁵⁶⁵ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu. A2*, S.85.

⁵⁶⁶ ebd., S.86.

⁵⁶⁷ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA. A2+*, S.99.

⁵⁶⁸ ebd.

⁵⁶⁹ ebd., S.138.

⁵⁷⁰ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu. A2*, S.164.

4.3.2.6. Fazit

Ein Schwerpunkt dieser Hauptkategorie ist die Thematisierung von gesellschaftlichen Problemen und Defiziten, sie finden sich in allen Unterkategorien. Dieser Fokus wird durch den zitierten Rechercheauftrag zu lateinamerikanischen Ländern zusätzlich vereindeutigt.⁵⁷¹ Die Form der Kodierung dieses Wissens lässt sich aus dekolonialer Perspektive wiederum mit dem Mechanismus der Naturalisierung⁵⁷² fassen. Wie schon im Fazit der Hauptkategorie Themen argumentiert, trägt das grundsätzliche Ignorieren von Gewordenheiten zur Naturalisierung und damit Normalisierung bei. Mit Ausnahme des Interviews über Argentinien⁵⁷³, ist es durchwegs präsent. Diese Gesamttendenz wird durch den zitierten Lückentext zum Lied von Gloria Estefan zusätzlich vereindeutigt.⁵⁷⁴ Zudem lässt sich auch im Rahmen dieser Hauptkategorie die Tendenz, dass die Menschen in Lateinamerika trotz schwieriger Verhältnisse zufrieden sind, feststellen. Der damit einhergehende Topos der Weiter-/Entwicklung ist auch in diesen Kategorien präsent. Einerseits ganz deutlich in der Unterkategorie ‚Entwicklungshilfe‘, hier fällt auf, dass ausschließlich europäische Organisationen und UNICEF genannt werden. Im Interview zur Krise in Argentinien wird explizit nach „progreso“ gefragt.⁵⁷⁵ Auch das Wissen über Migration ist davon geprägt, insofern als dass Migration von Europäer_innen nur in der Vergangenheit dargestellt wird, also als überwunden verstanden wird. In der einzigen Kodierstelle, in der Europäer_innen vorkommen, die gegenwärtig migrieren, wird die Schönheit der Landschaft als Migrationsgrund angeführt. Dass die Migrant_innen ihr Zielland durch zufälliges Durchblättern des Atlas auswählen, kann meines Erachtens als kolonial geprägter europäischer Entdecker_innenhabitus verstanden werden. Zumindest liegt der Übung die Annahme zugrunde, selbstverständlich überall auf der Welt hinreisen oder hinziehen zu können, wie es eine_r_m beliebt.

Der zitierte Rechercheauftrag zur spanischsprachigen Community in Österreich kann wiederum als klare Vereindeutigung bezeichnet werden. Wird zu Beginn noch nach Migrant_innen aus spanischsprachigen Ländern gefragt, werden diese im zweiten Satz des Arbeitsauftrages bereits als „comunidad latinoamericana“ bezeichnet.⁵⁷⁶

Die Interpretationen die Entwicklung(-hilfe) betreffend, verweisen auf das Thema der dichotomen Auffassung der Realität⁵⁷⁷. Auch in der vorliegenden Hauptkategorie wird der Topos der Entwicklung durch Homogenisierungen kontrastiert. Diese finden sich im Wissen über die sogenannten Hispanos, die in die USA migrieren, sowie in der Betonung von Armut als

⁵⁷¹ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.107.

⁵⁷² vgl. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, S.134.; vgl. Lander, *Ciencias sociales*, S.20.

⁵⁷³ vgl. Veritas, *Perspectivas B1, Serviceteil*, S.58-59.

⁵⁷⁴ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu*. A2, S.86.

⁵⁷⁵ vgl. Veritas, *Perspectivas B1, Serviceteil*, S.58-59.

⁵⁷⁶ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.99.

⁵⁷⁷ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, *Introducción*, S.29.; S.35. vgl. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, S.134.; vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, S.67.

Querschnittsthema. Demgegenüber zeigen sich dichotomisierende Abgrenzungen in erster Linie anhand von Ethnisierung und Rassisierung bestimmter Wirtschaftssektoren. Eine besonders deutliche Dichotomisierung vollzieht sich im Interview über Tourismus im Amazonas.⁵⁷⁸ Die als ‚nativo‘ bezeichneten Personen werden darin zur Gänze von der Gesellschaft abgegrenzt, was insbesondere auf eine Natur-Kultur Dualität⁵⁷⁹ verweist.

4.3.3. Thematisierung von Lateinamerika im Verhältnis zu Europa

4.3.3.1. Deskription der Kategorie

Wird ein Thema in Bezug auf Europa angesprochen, betrifft dies in den meisten Fällen Spanien. Wird explizit Europa erwähnt, werden damit häufig Abgrenzungen ausgedrückt. Wie in folgendem Hörtext zur Wirtschaftskrise in Argentinien: „Aquí, en Europa, nadie comprende por qué un país tan rico tiene tantos problemas.“⁵⁸⁰ Auch dieser Hörtext verdeutlicht die Struktur: „Hay características especiales de la medicina andina, que usted cree que se deben de conocer, entonces, aquí en Europa [sic].“⁵⁸¹ Einen weiteren Kontext, in dem Europa ohne Länderdifferenzierung erwähnt wird, stellen Europäer_innen als Bevölkerungsgruppe von Lateinamerika dar. Beispiele sind ein Dialog über Gemeinsamkeiten und Differenzen von Osterbräuchen, „...que en Chile tenemos muchos europeos [...]“⁵⁸², oder diese Textstelle aus einem „Revuelto“: „San Pedro de Marcorís, fue fundada a principios del siglo XIX por inmigrantes europeos y árabes. Esta mezcla, junto con sus raíces africanas, la convirtieron en una ciudad cosmopolita.“⁵⁸³ Andere europäische Länder werden selten genannt, ihre Erwähnung fällt hauptsächlich in den Kontext Migration und markiert damit eine Abgrenzung. Auch folgendes Beispiel verstehe ich als eine Form der Abgrenzung: „En 1960 era normal que más del 10% de los niños en América Latina no llegara a los seis años. Cada diez años, se lograba una reducción de la mortalidad superior al 4 %. En 2004 ya casi no había tareas pendientes para que estos países tuvieran un nivel comparable con el de Alemania, Suecia o los Estados Unidos.“⁵⁸⁴ Diese Textstelle enthält auch die Idee der Entwicklung, wie sie bereits an anderen Stellen deutlich wurde.

Auch Österreich wird im Kontext von Migration erwähnt oder dann, wenn Schüler_innen als Arbeitsauftrag Vergleiche zwischen Ländern ziehen sollen. Die Kontexte, in denen von Lateinamerika und Spanien die Rede ist, sind sowohl von Gemeinsamkeiten, als auch von Differenzen geprägt. Am häufigsten werden beide Räume im Zuge von Sprache und Kolonialismus

⁵⁷⁸ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.48.

⁵⁷⁹ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.33.

⁵⁸⁰ Veritas, Perspectivas B1, Serviceteil, S.58-59.

⁵⁸¹ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.192.

⁵⁸² ebd., S.193.

⁵⁸³ ebd., S.60.

⁵⁸⁴ ebd., S.96.

gemeinsam erwähnt. Wie anhand der Unterkategorie ‚Sprachwissenschaftliches‘ gezeigt, ist bei diesem Thema deutlich festzustellen, dass in erster Linie die Differenzen hervorgehoben werden (Aussprache, Wortschatz, Grammatik). In den Kontext von sprachwissenschaftlichem Wissen fallen auch die drei visuellen Kodierstellen, die anhand von Fotografien geografische Räume visualisieren. Die Person, die dabei Spanien repräsentiert ist immer *weiß*, in Lateinamerika ist das, mit Ausnahme von Argentinien, das auch immer von *weißen* Menschen dargestellt ist, nicht der Fall.⁵⁸⁵

Wie ich anhand der Unterkategorie ‚Bräuche‘ (4.3.1.3.) bereits gezeigt habe, werden im Wissen über Bräuche stärker die Gemeinsamkeiten, als die Differenzen betont – mit Ausnahme von rassifiziert dargestellten Traditionen.

Wie unter 4.3.1.8. (‚Geschichte‘) dargestellt, werden vorwiegend die von den Kolonialisierer_innen verursachten Brüche (zB Städtegründungen durch Spanier_innen nach Zerstörung der zuvor dagewesenen Bauten), sowie die dadurch bedingte Entwicklung von Sprache und Kultur thematisiert. „La carne, el queso y muchas otras cosas de los platos típicos vienen de los españoles.“⁵⁸⁶

Im Kontext von Kolonialismus wird Europa dann erwähnt, wenn die spanische Kolonialisierung in einen größeren Rahmen eingebettet wird, wie in dieser Textstelle, die im Geschichteschwerpunkt von *Perspectivas* die Epochendarstellung „La conquista de América“ abschließt. „Los europeos tenían la pólvora, caballos y vehículos de guerra. Los tesoros del Nuevo Mundo hicieron de España una de las naciones más ricas y poderosas del mundo.“⁵⁸⁷ Auch folgende Kodierstelle zeugt von dieser Struktur: „Cristóbal Colón llegó a la isla el 5 de diciembre de 1492, buscando en realidad la India. A la nueva tierra le dio el nombre de La Hispaniola (pequeña España). En su segundo viaje fundó La Isabela, la primera colonia europea en América.“⁵⁸⁸

Ansonsten werden an verschiedenen Stellen noch Gemeinsamkeiten mit Spanien betont, beispielsweise bezüglich Namensgebung (Nachnamen und Vornamen)⁵⁸⁹. In einem der Beispiele werden die Schüler_innen aufgefordert eine „identidad española“ zu wählen. In der Liste werden dann Vornamen mit dem Verweis „Beliebte Vornamen in Spanien und Lateinamerika“⁵⁹⁰ angeführt. Weiters finden sich häufig Bezüge auf den gesamten spanischsprachigen Raum. Die Autor_innen von *Caminos* bezeichnen diesen als „el mundo del español“, die von *Perspectivas* als „el mundo

⁵⁸⁵ vgl. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria*. A1-A2, S.16.; *Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.140.; *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu*. A2, S.81.

⁵⁸⁶ *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria*. A1-A2, S.117.

⁵⁸⁷ *Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.160.

⁵⁸⁸ *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu*. B1, S.60.

⁵⁸⁹ vgl. *Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA*. A1-A2, S.46; S.11.

⁵⁹⁰ ebd., S.11.

hispanico“. Neben Übungen, die sich darauf beziehen, gibt es in beiden Serien auch eigene Lektionen, die so betitelt sind. Zu einem großen Teil werden unter dieser Perspektive Lateinamerika und Spanien gemeinsam behandelt und Gemeinsamkeiten hergestellt.⁵⁹¹ Dies zeigt sich beispielsweise anhand der, bereits unter 4.3.1.12. zitierten, Anrufung der Schüler_innen, „¿Qué asocia usted con el mundo del español?“⁵⁹². Das Bildmaterial, das die Lernenden zur Auswahl haben, ist größtenteils nicht eindeutig als Lateinamerika oder Spanien markiert.

4.3.3.2. Fazit

Diese Kategorie macht einige bereits resümierte Erkenntnisse erneut deutlich. Aufgrund ihres Fokus zeigt sie die grundlegende Homogenisierung des spanischsprachigen Raums in konzentrierter Form. Klare Unterschiede zu Spanien finden sich nur in sprachwissenschaftlichem Wissen und der Vermittlung von ethnisierten Traditionen, sowie Rassifizierungen von Personen. Anhand der zitierten Textstellen wird erneut die Vermittlung von Kolonialismus als Erfolgserzählung deutlich, die letztendlich ebenso zu kulturellen Homogenisierungen führt. Eine klare Vereindeutigung meiner Interpretation der prinzipiellen Homogenisierung findet sich in den Bezugnahmen auf „el mundo del español“ und „el mundo hispanico“, wo Differenzierungen zwischen lateinamerikanischen Ländern und Spanien oftmals unmarkiert sind. Die wiederholte Betonung der europäischen Einflüsse und Bevölkerungsgruppen lässt sich meines Erachtens, wie bereits im Fazit zur Hauptkategorie ‚Themen‘ argumentiert, in die Konzeption des potentiell Eigenen einreihen.⁵⁹³ Dort wo sich starke Abgrenzungen zu Europa finden, geht es um Alterität oder Überlegenheit. Besonders die zitierte Textstelle aus dem Interview über Argentinien zeigt diese Formen der Naturalisierung.

4.3.4. Positionierung von Individuen und Kollektiven

Die Analyse dieser Kategorie nehme ich als letztes vor, da sie erweiterte Perspektiven auf teilweise bereits erwähnte Materialstellen und Inhalte wirft. Die Entscheidung für die Bildung einer eigenen Hauptkategorie ‚Personen‘ ergibt sich, wie bereits unter 4.2.2. argumentiert, aus der besonderen Bedeutung deren Positionierung innerhalb meiner beiden theoretischen Argumentationsstränge.

⁵⁹¹ vgl. u.a. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.9.*; *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.99.*; *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.149.*; *Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A1-A2, S.11-12.*

⁵⁹² vgl. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.9.*

⁵⁹³ vgl. *Dussel, Europa, modernidad y eurocentrismo, S.29-30.*

4.3.4.1. Sprechende Einzelpersonen

In dieser Unterkategorie finden sich alle Kodierstellen, in denen Personen vorkommen, die selbst sprechen. Diese werden so positioniert, dass ich als Nutzerin weiß, ob sie europäisch oder amerikanisch sein sollen. Auch die Formen der Direktadressierung finden sich in dieser Unterkategorie. Das betrifft einerseits Personen, die im Rahmen von Konversationen angesprochen werden. Sie alle werden daraufhin selbst zu Sprechenden. Eine Sonderform ist die Anrufung der Lernenden. Bei den Personen ‚aus‘ Lateinamerika wird, mit wenigen Ausnahmen, deren Herkunft erwähnt. Die einzige Ausnahme bildet ein Foto, das ein von mir als männlich gelesenes Kind in einem öffentlichen Autobus zeigt. Das Foto ist eines von sechs auf einer Seite. Da diese unterschiedliche Begrüßungsszenarien darstellen, enthalten sie alle Sprechblasen. Keines der Fotos ist markiert, dennoch gehe ich beim letzten davon aus, dass es ein nichteuropäisches Kind darstellen soll. Das Kind sitzt in einem alt wirkenden Bus (solche Busse kenne ich aus Spanien nicht) und ich lese das Kind als Person of Color.⁵⁹⁴

Mit wenigen Ausnahmen sprechen die Personen entweder über sich selbst (vor allem Herkunft und Beruf) oder über eigene Erfahrungen. Vorwiegend beziehen sich diese auf Informationen über die Stadt oder das Land, in dem die Person lebt (dabei dominiert Wissen über Sehenswürdigkeiten, Bräuche, Besonderheiten) oder auf Migrationserfahrungen. Raúl Vega beispielsweise spricht über seine Migration nach Deutschland. „En Moers me dieron la oportunidad de enseñar y dar a conocer la realidad sudamericana. Por eso me hice profesor.“⁵⁹⁵ Einige Personen werden als Expert_innen bezeichnet oder treten als solche in Erscheinung. Dies trifft auf eine Anthropologin zu, die aufgrund ihrer Aussprache nicht als Spanierin zu lesen ist. Sie berichtet über eine bestimmte Lebensform von Menschen in Juchitán⁵⁹⁶, auf die ich im Rahmen der Deskription der Unterkategorie ‚Personengruppen‘ genauer eingehen werde. An einer anderen Stelle spricht Dra. Miraglia in einer Radiosendung über die Wirtschaftskrise in Argentinien⁵⁹⁷, diesen Hörtext habe ich bereits mehrmals zitiert. In einem Text über Buenos Aires wird der Sprecher so präsentiert: „Ernesto, un argentino que vive fuera de su país, habla de su ciudad.“⁵⁹⁸ Auf der darauffolgenden Seite gibt dieser in der Funktion als „experto“ Reiseempfehlungen für Buenos Aires.⁵⁹⁹ In der Reihe Caminos kommt ein Experte wiederholt vor⁶⁰⁰, der folgendermaßen vorgestellt wird: „Hernán Mamani es profesor de la

⁵⁹⁴ vgl. *Bicvic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria*. A1-A2, S.6.

⁵⁹⁵ *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu*. B1, S.55.

⁵⁹⁶ vgl. ebd., S.197-198.

⁵⁹⁷ vgl. *Veritas, Perspectivas B1, Serviceteil*, S.58-59.

⁵⁹⁸ *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu*. B1, S.47.

⁵⁹⁹ vgl. ebd., S.48.

⁶⁰⁰ vgl. *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu*. A2, S.48.;S.130.; *Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu*. B1, S.29.

Universidad de Arequipa (Perú) y se dedica a preservar las culturas indígenas de Latinoamérica.⁶⁰¹ Oftmals sind diese Personen auch anhand von Fotografien visualisiert. Diese verweisen darauf, dass es sich bei den Sprecher_innen um vorwiegend *weiße* Personen handelt. Neben dem eingangs beschriebenen Foto eines Kindes, bildet auch Hernán Mamani eine Ausnahme dieser Tendenz, denn aufgrund der Fotografien lese ich ihn als eine Person of Color.

Mit einer Ausnahme sprechen die als Indígenas bezeichneten Personen nicht. Im Zuge eines Textes über „La Pachamama“ sind Direktzitate eingefügt, eines davon ist dieses: „Como la tierra está abierta se puede llegar hasta su corazón. Es como el cumpleaños de la Pachamama’, explica con una sonrisa Yola Macundo en Toropalca (Bolivia).“⁶⁰² Die Texte über/von Hernán Mamani sind mit einer unkommentierten Fotografie visualisiert, die eine nicht *weiße* Person in Kleidung zeigt, die als traditionell/nichteuropäisch gelesen werden kann. Die Handlung der abgebildeten Person interpretiere ich als rituell. Aufgrund der Darstellung könnte die Figur Mamani (es bleibt auch interpretativ, wen die Fotografie darstellen soll) als indígena gelesen werden. Im Rahmen seiner Zitate grenzt sich der Sprecher aber von diesen immer wieder ab, indem er die Personen, über die er spricht, mit Bezeichnungen wie „el nativo“⁶⁰³ objektifiziert. Bei Dialogen sind es vorwiegend die als Europäer_innen positionierten Personen, die zuerst das Wort ergreifen. Eines der Beispiele ist dieser Dialog: „Tú no eres de aquí, verdad? - No, soy mexicana. - Mucho gusto, soy Andrés. - Encantada, yo soy Mónica. – Mónica, ¿es la primera vez que estás en España?“⁶⁰⁴

Damit komme ich zur Gruppe der Sprecher_innen, die nicht aus Lateinamerika sind. Oftmals ist deren Herkunft unmarkiert. Sie erschließt sich jedoch aus dem Kontext, denn der Großteil der Aussagen dieser Personen bezieht sich auf Reisen und Aufenthalte in Lateinamerika oder auf das Sprechen über andere Personen, die keine Europäer_innen sind. Diese werden, wie in der folgenden Kodierstelle, oft als Freund_innen bezeichnet. „Sí, tengo una compañera chilena.“⁶⁰⁵ Oder in dieser: „Este es mi amigo Pedro. Es de Argentina.“⁶⁰⁶ Die Sprechansätze im Kontext von Reisen sind dabei vielfältig. Berichtet wird über vergangene Reisen, Reisepläne oder aktuelle Aufenthalte im Rahmen von Briefen, E-Mails oder Reisetagebüchern. Die Aussage „Esto es artesanía maya. Lo compré en Centroamérica.“⁶⁰⁷ stammt aus der Lektion „En Centroamérica“. Diese Lektion sticht besonders hervor, denn obwohl sie die einzige Lektion ist, die ausschließlich Lateinamerika gewidmet ist, kommen darin ausschließlich als europäisch positionierte Personen zu Wort. Weitere Sprechansätze beziehen sich auf das Benennen von Gründen, warum Personen Spanisch lernen beziehungsweise

⁶⁰¹ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.48.

⁶⁰² Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.121.

⁶⁰³ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.48.

⁶⁰⁴ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.105.

⁶⁰⁵ ebd., S.99.

⁶⁰⁶ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. B1, S.101.

⁶⁰⁷ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.42.

am spanischsprachigen Raum interessiert sind. Zweimal wird dabei die lateinamerikanische Partnerin angeführt. „Me gustaría comunicarme con mi novia peruana.“⁶⁰⁸ Und: „Mi novia es de Ecuador.“⁶⁰⁹

Die angesprochene Sonderform der Direktadressierung der Lernenden findet sich innerhalb von Arbeitsanweisungen, wie beispielsweise Reiseplanungen oder Rechercheaufträgen. Zudem kommen diese hauptsächlich in den „Revueltos“ der Caminos-Reihe vor, wie auch folgende Textstelle: „Auf der Fahrt durch die Pampa fragen Sie nach der Bedeutung des Wortes ‚gaucho‘ und möchten wissen, wo die Gauchos leben.“⁶¹⁰

4.3.4.2. Berühmte Personen

Diese Unterkategorie besteht sowohl aus kurzen Erwähnungen von berühmten Persönlichkeiten in unterschiedlichen Kontexten, als auch aus Materialstellen, anhand derer über bestimmte Menschen informiert wird. Längere Texte, die biografische Informationen enthalten, finden sich in beiden Reihen nur in den zweiten und dritten Bänden. Die Persönlichkeiten sind in erster Linie den Bereichen Musik, Literatur, Kunst und Politik zuzuordnen. In den Büchern werden sie im Kontext von Reisen, Migration (berühmte ‚Hispanos‘), Charakterisierung der spanischsprachigen Welt, Geschichte, Bräuche (in einer Übung wird beispielsweise dargestellt, wie Frida Kahlo üblicherweise den *Día de los Muertos* vorbereitete⁶¹¹) oder der Veranschaulichung bestimmter Themen erwähnt. In Bezug auf Reisen werden wiederholt Orte, die einen Bezug zu bestimmten Personen aufweisen, erwähnt. „Le recomiendo, por ejemplo, la excursión a Isla Negra, donde está la casa del poeta Pablo Neruda, o la ruta de vino [...]“⁶¹²

Nicht aus Lateinamerika stammende Persönlichkeiten stehen im Kontext von Kolonialismus, am häufigsten wird dabei als Christoph Kolumbus genannt, den ich als berühmte Person bezeichnen würde. Wie in einem Lückentext mit dem Titel „Un poco de historia“, in dem zwei bekannte Personen im Zusammenhang mit Lateinamerika genannt werden. „Cristóbal Colón llegó a América el 12 de octubre de 1492. [...] Gabriel García Márquez escribió la famosa novela ‘Cien años de soledad’ en 1967.“⁶¹³ Die überwiegende Mehrheit der Personen ist männlich und *weiß*. Bei Menschen auf die letzteres (scheinbar) nicht zutrifft, wird das auch benannt. Über Frida Kahlo

⁶⁰⁸ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.108.

⁶⁰⁹ Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.13.

⁶¹⁰ Bivic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.59.

⁶¹¹ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.79.

⁶¹² Bivic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, Caminos Austria. A1-A2, S.165.

⁶¹³ ebd., S.177.

schreiben die Autor_innen: „Su padre era un fotógrafo alemán que emigró a tierras aztecas en 1890 y su madre tenía ascendencia indígena.“⁶¹⁴

Eine weitere Rassifizierung findet sich in Bezug auf Oswaldo Guayasamín: „El famoso pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín nació el 6 de julio de 1919 como hijo de un padre indígena y una madre mestiza. [...] pintó la serie la Edad de la ira, que es una muestra del dolor de los indígenas andinos explotados durante siglos.“⁶¹⁵ Eine weitere Person of Color, die erwähnt wird, ist Rigoberta Menchú. Sie wird zweimal im Kontext von Reisen thematisiert. Es wird darauf hingewiesen, dass sie die Rechte der indígenas verteidigte, ihr selbst wird in keinem der beiden Beispiele eine besonders benannte Identität zugewiesen.⁶¹⁶

4.3.4.3. Personengruppen

Diese Kategorie versammelt alle Materialstellen, die Aussagen über Personenkollektive beinhalten, die diese als Gruppe identifizieren. Überwiegend beziehen sich die Kodierstellen auf nationale Kollektive, sowie unterschiedliche ethnisierte oder rassifiziert kollektive Identitäten. Nationalitäten werden hauptsächlich im Kontext von Wissen über die kastilische Sprache, Bräuche oder Migration genannt. Wenn es um Migration geht, werden einerseits nationale Differenzierungen vorgenommen, andererseits werden Gruppen auch homogenisiert, wie zum Beispiel die „latinos“ oder die „hispanos“ im Kontext von Migration aus Lateinamerika in die USA. Zudem werden auch nationale europäische Gruppen genannt, die Teil der lateinamerikanischen Bevölkerung sind. Wie bereits im Rahmen der Hauptkategorie ‚Gesellschaftlicher Verhältnisse‘ beschrieben, werden auch soziale Klassen benannt, wenn auch sehr verallgemeinert, wie „familias pobres“⁶¹⁷ oder „los ricos y famosos“⁶¹⁸. Auch Frauen kommen als kollektive Identität mehrmals im Kontext von sozialem Status, beide Male geht es um Armut, vor. Zwei weitere Erwähnungen von „Frauen“ finden sich. Einmal im Rahmen der Beschreibung des Filmes „Fridas“, in der die Affären der Künstlerin mit „Frauen“ erwähnt werden⁶¹⁹, ein weiteres Mal im Rahmen einer Übung mit dem Titel „Otras formas de ver la vida“, in der die Schüler_innen Fragen zu einer Radiosendung beantworten müssen. Die Übung ist auffällig visualisiert. Das Foto, das größer als das durchschnittliche Bildmaterial ist, zeigt vier farbenprächtig gekleidete Frauen. Die Situation interpretiere ich als öffentliche Veranstaltung, denn die Frauen sind ähnlich und festlich gekleidet, tragen Kerzen, sowie ein grünes Kreuz. Unterhalb des Fotos ist eine Landkarte zu sehen, in der der Ort Juchitán markiert

⁶¹⁴ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.119.

⁶¹⁵ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.141.; Transkription im Anhang der vorliegenden Arbeit, 7.4., Zeile 1-4.

⁶¹⁶ vgl. ebd., S.42., Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, *Caminos neu*. A2, S.35.

⁶¹⁷ Bivic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, *Caminos Austria*. A1-A2, S.117.

⁶¹⁸ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, *Caminos neu*. B1, S.33.

⁶¹⁹ vgl. Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.120.

ist. Das Audiobeispiel ist ein Interview und beginnt folgendermaßen: „Hoy los invitamos a conocer una cultura sorprendente del sureste de México. Laura Molina es antropóloga y ha estudiado las costumbres de Juchitán [...] Laura, ¿qué es lo más característico de esta sociedad? Dos cosas: que allí las mujeres son el sexo fuerte, y que hay mucha tolerancia.“⁶²⁰ Im Rahmen der Übung wird dem beschriebenen Kollektiv keine eindeutige Identität zugewiesen, es wird sowohl als „cultura“, „sociedad“ als auch als „los juchitecos“ bezeichnet.

Als Indígenas bezeichnete Gruppen werden im Kontext von historischem Wissen und Traditionen oder als eigene Bevölkerungsgruppen erwähnt, wie in dieser Leseübung über México: „Hoy día, en México viven 12 millones de indígenas que hablan más de 60 lenguas diferentes.“⁶²¹ Ein Landeskundeabschnitt über Guatemala enthält folgende Textstelle: „Más de la mitad de la población es de origen maya. También hay mestizos y blancos. El 42 por ciento de la población tiene menos de 14 años. El 80 por ciento de la población vive en la pobreza.“⁶²²

Weitere identitäre Gruppenkonstituierungen betreffen Schwarze Personen. Wie bereits im Rahmen der Unterkategorie ‚Musik und Tanz‘ skizziert, werden diese auf das Kollektiv ehemaliger Sklav_innen festgeschrieben und als eine kulturelle Komponente in der Karibik vermittelt. Die folgende Textstelle aus einem Interview, das ich unter 4.3.1.11. Kultur bereits erwähnt habe, verdeutlicht die Formen der Positionierung.

¿Y por qué es tan fuerte la influencia africana, si los esclavos no tenían nada cuando fueron llevados a América? - Precisamente fue por eso. [...] la única forma de recordar a su país de origen era a través de la música y el baile, que estaban directamente ligados a la religión. - ¿Nos puedes poner ejemplos...? - Sí, actualmente hay comunidades negras que viven según las tradiciones africanas del Congo de hace 500 años. Las podemos ver en Nicaragua, Colombia, Honduras o la República Dominicana. Estas comunidades se crearon con esclavos que se escaparon y vivieron escondidos mucho tiempo y siguieron practicando sus costumbres. Después cuando terminó la esclavitud en el siglo XIX, la música negra se empezó a fusionar más. Ahora las letras se cantan en español, los instrumentos son africanos e indígenas y muchos bailes recuerdan la época de la esclavitud. Por ejemplo la cumbia, de Colombia, que se baila con los pies juntos pasos cortos, para recordar las cadenas que llevaban en los pies.⁶²³

Als Schwarz positionierte Personen kommen in keinem anderen Kontext vor. Auch „gauchos“ werden als Gruppe angesprochen, es wird jedoch nie genauer darauf eingegangen.

4.3.4.4. Einzelpersonen, über die gesprochen wird

Einige Tendenzen der Unterkategorie sind bereits in den vorangegangenen Beschreibungen sichtbar geworden. Denn viele der Einzelpersonen, die nicht selbst sprechen, sind bekannte Persönlichkeiten oder Personen, über die jemand anderer spricht. Letzteres betrifft, wie unter 4.3.4.1. gezeigt,

⁶²⁰ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.197.

⁶²¹ Amann Marín, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A1-A2, S.130.

⁶²² Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.43.

⁶²³ Veritas, Perspectivas B1, Serviceteil, S.52.

vorwiegend Nichteuropäerinnen, über die von Europäer_innen gesprochen wird. Neben einzelnen Aussagen, wie diese im Kontext eines Lückentexts zu *muy/mucho* - „Miguel ya tiene muchos libros sobre Latinoamérica.“⁶²⁴ – sind dieser Kategorie vorwiegend Visualisierungen von Einzelpersonen, sowie umfassendere Texte zugeordnet, in denen es keine Sprecher_innen gibt. In den neutral formulierten Texten werden mehr Personengruppen als Einzelpersonen benannt, wie beispielsweise in einem Artikel mit vielen Daten über die „comunidad hispana“ in den USA⁶²⁵. Einzelpersonen kommen in Texten vor, in denen Geschichte vermittelt wird, wie in diesem über die Stadt Cuzco. „Fue fundada aproximadamente en el siglo XII por el primer Inca. [...] En 1533 fue conquistada por Francisco Pizarro.“⁶²⁶ Eine weitere Form stellt die Präsentation von Biografien oder Leistungen von Personen dar. Diese Materialstellen beziehen sich zwar vorwiegend auf Berühmtheiten, es gibt aber auch Beispiele von fiktiven oder nicht bekannten Personen, wie zum Beispiel Esther de Graaf, deren Migrationsgeschichte im Kontext der Geschichte Chiles im Rahmen mehrerer Übungen vorgestellt wird. Eine davon ist jedoch auch ein Interview, in dem sie selbst spricht.⁶²⁷ Diese Textsortenmischung findet sich immer wieder. Aus der Ich-Perspektive vermitteltes Wissen wird in anderen Kontexten, meistens im Rahmen von Grammatik- oder Kommunikationsübungen, in Form eines neutralen Textes wiedergegeben. Ein Beispiel sind die Erfahrungsberichte dreier Personen im Rahmen der Lektion „Descubrir un mundo nuevo. ¿Por qué se han ido tan lejos?“. Nach den drei Texten findet sich eine Übung, in der Satzteile verbunden werden müssen. Zwei Sätze daraus sind: „Aunque Rosario gana muy poco, prefiere quedarse en España. Cuando Luis vino a Viena, todo le gustó mucho.“⁶²⁸ Ein weiteres Beispiel dieser Struktur, welches ich im Sinne der Bedeutung der Kategorie *raza* innerhalb dekolonialer Theorien noch erwähnen möchte, findet sich in einer bereits erwähnten Hörübung eines „Test final“. Zu vier kurzen Hörtexten wird jeweils eine Frage gestellt. Ein Text handelt von der Biografie des Künstlers Oswaldo Guayasamín und einem seiner Werke. Als Frage ist folgende zu beantworten: „La madre era... a:mestiza; b:indígena; c: mulata (sic!).“⁶²⁹ Ein Textbeispiel, das sich nicht in die bisher beschriebenen Materialformen einreihen lässt, ist ein Lückentext zu Vergangenheitsformen, der so eingeleitet wird. „Una leyenda mapuche: El canto del amor. Completa las frases usando el *préterito indefinido* o el *préterito imperfecto*.“⁶³⁰ Eingangs wird die Protagonistin beschrieben: „Hace cinco siglos, en el país que hoy es Chile vivía una hermosa niña. Se llamaba Rayentrai. Era de una tribu de la familia de los indios mapuches.“⁶³¹ Diese Übung erscheint mir aus zwei Gründen interessant. Sowohl aufgrund der Form der

⁶²⁴ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.83.

⁶²⁵ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.85.

⁶²⁶ Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.49.

⁶²⁷ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu. A2, S.69-70.

⁶²⁸ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.99.

⁶²⁹ ebd., S.141.

⁶³⁰ ebd., S.65.

⁶³¹ ebd.

Adaptierung der Originalversion der Geschichte, die die koloniale Eroberung thematisiert⁶³², als auch wegen des Bildmaterials der Übung. Dabei handelt es sich um eine Illustration der zuvor beschriebenen Protagonistin, die als *weiße* gezeichnet wird. Sie wird mit langen Wimpern und roten Lippen dargestellt. Beide Attribute verstehe ich als Form der Erotisierung.

In der Folgeübung werden die Schüler_innen aufgefordert, eine Fortsetzung der Legende zu schreiben. Folgende Wörter sind dafür vorgegeben: „cuidar, llevar a casa, enamorarse, tener hijos“⁶³³.

Abschließend komme ich nun zu den bereits erwähnten Visualisierungen, die einen wichtigen Bestandteil der Kategorie ausmachen. Sie zeigen in erster Linie Personen im Kontext von Bräuchen und Charakterisierungen von Ländern. Im Gegensatz zu den Visualisierungen der selbst sprechenden Personen, die oft Portraitfotos *weißer* Menschen sind, bezieht sich dieses Bildmaterial vorwiegend auf die Darstellung von Menschen, deren Tätigkeiten als charakteristisch für bestimmte Regionen oder Themen konstituiert werden (wie eben beispielsweise tanzende Personen, siehe 4.3.1.16. Musik und Tanz). In diesem Kontext sind auch die Portraitfotografien zu nennen, die dazu dienen, bestimmte Regionen und Länder zu charakterisieren. Jene, die das in Bezug auf Europa und Amerika machen, habe ich unter 4.3.3 bereits erwähnt. Ein weiteres Beispiel stellt das Foto eines Kindes im Kontext einer Rosebroschüre mit dem Titel „Perú, tierra mágica“⁶³⁴ dar. Es zeigt ein von mir als weiblich gelesenes Kind mit einem bunten Stofftuch, das an traditionelle indigene Kleidung denken lässt.⁶³⁵

4.3.4.5. Fazit

Die Perspektiven auf Subjektpositionen erweitern und schärfen bereits dargelegte Erkenntnisse. Ein bisher in den Zwischenresümées noch nicht angesprochener Aspekt dekolonialer Theorie ist die „geopolitische Dimension“, anhand derer Garbe auf die Bedeutung der Frage verweist, wer Subjekt von welcher Form von Wissen sein kann.⁶³⁶ Damit gehen auch Handlungsmöglichkeiten („*agencia*“) einher, wie den Ausführungen von Espinosa, Gómez, Lugones und Ochoa zu entnehmen ist.⁶³⁷ Insbesondere die Unterkategorien zu Einzelpersonen lassen sich anhand dieser Perspektiven interpretieren. Wie sich in der Analyse gezeigt hat, sprechen die als amerikanisch positionierten Einzelpersonen ausschließlich über sich selbst oder eigene Erfahrungen. Auch die als Expert_innen vermittelten Sprecher_innen kommen ausschließlich zu besonderen

⁶³² vgl. Manuel Gallegos, *Cuentos Mapuches Del Lago Escondido*. 2003². S.7-16.

⁶³³ Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.65.

⁶³⁴ Bivic, Petschl, Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Wiener, *Caminos Austria*. A1-A2, S.163.

⁶³⁵ vgl. ebd.

⁶³⁶ vgl. Garbe, *Deskolonisierung des Wissens*, S.8.

⁶³⁷ vgl. Espinosa, Gómez, Lugones, Ochoa, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial*, S.411.

lateinamerikanischen Phänomenen zu Wort. Als indígenas positionierte Personen sprechen, mit einer Ausnahme, nicht. Die Sprecherin dieser Ausnahme äußert sich dabei über das traditionelle Fest Pachamama.⁶³⁸ Schwarze Personen aus Lateinamerika werden, wie bereits festgestellt, auf die Identität ehemaliger Sklav_innen reduziert und als kulturelles Element, vor allem Musik und Tanz, der Karibik vermittelt. Sie sprechen an keiner Stelle. Ein sehr deutliches Beispiel für die Verschränkung von Wissen und *agencia* ist die zitierte Textstelle des Sprechers Raúl Vega.⁶³⁹ Innerhalb dessen wie das Schulbuchwissen der untersuchten Spanischlehrbücher kodiert ist, gibt es demnach Individuen, die Subjekte von Wissen sind und welche, die zu Objekten von Wissen werden. Die Personen, die nicht sprechen, werden durch unterschiedliche Kodierungsstrategien noch dezidierter zu Objekten aus europäischer Perspektive gemacht als die Sprechenden. Diesen Vorgang habe ich bereits mehrmals als Objektifizierung beschrieben. Besonders deutlich wird diese Strategie bei Personen, die explizit als indígenas oder indios bezeichnet werden. Dieser Mechanismus findet sich sowohl in Textstellen⁶⁴⁰, als auch im Rahmen von Visualisierungen⁶⁴¹. Wie ich unter 4.3.1.25. und 4.3.2.6. argumentiert habe, verweist die Kodierung der selektierten Inhalte über ethnisierte und rassisierte Personen auf den eurozentristischen Mechanismus, alles Nichteuropäische als vergangen darzustellen⁶⁴² oder in einer Dualität von Natur versus Kultur zu klassifizieren⁶⁴³. Die Analyse dieser Hauptkategorie lässt sich zusätzlich so interpretieren, dass ethnisierte und rassisierte Gruppen auf einen „estado de naturaleza“⁶⁴⁴ reduziert werden. Wenn diese als Personen sichtbar werden, werden sie generell im Kontext von Natur gezeigt. Einige der zitierten Beispiele verweisen auch auf die Verschränkung von Ethnisierung und Rassisierung, indem sie sich auf Namen indigener Gruppen und Rassisierungskonstrukte – wie beispielsweise ‚mestizo‘ oder ‚mulato‘ – gleichermaßen beziehen. Wie ich in den Ausführungen zu Schulbuchwissen dargelegt habe, ist mit Höhne davon auszugehen, dass die jeweiligen Subjektpositionen des vermittelten Wissens, auch Identifikationsangebote für die Schüler_innen bedeuten.⁶⁴⁵ Diese Formen von Selbst- und Fremdbeschreibungen werden in den Materialstellen deutlich, die Personen als europäisch positionieren. Die Analyse hat gezeigt, dass sich der Großteil dieser Subjekte im Kontext von Reisen äußert. Mehrheitlich handelt es sich dabei um klassische Formen von Reisen und Urlauben, aber auch die Formen von Freiwilligenarbeit und Entwicklungshilfe stellen eine Form des Reisens nach Lateinamerika dar. Im Sinne von Höhnes

⁶³⁸ vgl. Görrissen, *Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu*. B1, S.121.

⁶³⁹ vgl. ebd., S.55.

⁶⁴⁰ vgl. Görrissen, *Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu*. A2, S.48.

⁶⁴¹ vgl. Amann Marín, *Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.105.

⁶⁴² vgl. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, S.134.

⁶⁴³ vgl. Espinosa Miñoso, *Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción*, S.33.

⁶⁴⁴ vgl. Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, S.134.

⁶⁴⁵ vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, S.67;S.97.

Verständnis der Schaffung von „Normen des richtigen Handelns und Seins“⁶⁴⁶, interpretiere ich diese Materialstellen als Anrufung der Schüler_innen, die unter anderem vermittelt, welche Gründe für einen Aufenthalt in Lateinamerika es geben kann. Zudem wurde deutlich, dass auch die Formen der Direktadressierung die Schüler_innen oftmals als Reisende konstituieren. Der pädagogischen Kodifizierung des Themas Reisen liegt meiner Ansicht nach ein kolonialer Habitus zugrunde, der auf eine koloniale Tradition des ‚Entdeckens‘ durch die Europäer_innen verweist und selbstverständlich davon ausgeht, dass bestimmte Menschen überall hinreisen können. Diese These habe ich bereits unter 4.3.2.6 im Kontext von Migration geäußert.

Die Aussagen der Europäer_innen über Nichteuropäer_innen positionieren letztere oftmals als (namenlose) Freund_innen, entweder auch im Kontext von Reisen oder allgemein im darüber Sprechen, was mit dem spanischsprachigen Raum verbunden wird. In jeder Schulbuchserie kommt dabei einmal der Verweis auf eine „novia“⁶⁴⁷ vor. Diese Darstellung interpretiere ich einerseits als Formen von Objektifizierung und Exotisierung, sie verweist aber andererseits auch auf ein bestimmtes Verständnis von Geschlechterrollen. Die Analyse der Unterkategorien hat diesbezüglich einige Tendenzen aufgezeigt. Die Berühmtheiten sind mehrheitlich männlich und *weiß*. Die Personen, die als Migrant_innen positioniert sind, sind großteils weiblich und *weiß*, in den betreffenden Texten werden sie nicht rassisiert. Werden Frauen als Kollektiv erwähnt, werden sie als Betroffene von Armut dargestellt.

Eine interessante Materialstelle dieser Hauptkategorie ist die zitierte „leyenda mapuche“⁶⁴⁸. Sie verweist auf das Verschweigen bestimmter Aspekte lateinamerikanischer Realität, aber auch auf das den Büchern inhärenten Verständnis von Geschlechterbildern. Auffällig ist dabei deren erotisierende Visualisierung als *weiße*. Als eine Vereindeutigung der den Schulbüchern zugrunde liegenden heterosexuellen Norm, begreife ich den Arbeitsauftrag zur zitierten Geschichte. Wie bereits beschrieben, sind spezifische Wörter zur Beendigung der Legende vorgegeben.⁶⁴⁹ Diese Re_Produktion einer heterosexuellen sozialen Ordnung ist aus der Perspektive dekolonialer Theorie ein zentraler Ausdruck von moderner Kolonialität.⁶⁵⁰ Das Material dieser Hauptkategorie verdeutlicht auch das Potential von Vereindeutigungen im Rahmen von Grammatikübungen. Ich gehe davon aus, dass dies ein Spezifikum von Sprachlehrwerken darstellt. Damit meine ich die Entscheidung der Autor_innen, welche Textstellen aus Übungen erneut herausgegriffen und abgefragt werden oder als Anschauungsbeispiele für Grammatikerklärungen dienen. Dies habe ich

⁶⁴⁶ ebd., S.169.

⁶⁴⁷ vgl. Görrissen, Häuptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu. B1, S.108.; Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA. A2+, S.13.

⁶⁴⁸ ebd., S.65.

⁶⁴⁹ vgl. ebd.

⁶⁵⁰ vgl. Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz, Introducción, S.29

am Beispiel von aus der Ich-Perspektive vermitteltem Wissen aufgezeigt, welches an anderer Stelle in neutraler Form wiedergegeben wird.

Damit ist ein letztes Thema angesprochen, das durch die Hauptkategorie ‚Personen‘ verdeutlicht wurde und von Relevanz für das Erkenntnisinteresse meiner Diplomarbeit ist. Durch die Beleuchtung der Sprecher_innenpositionen zeigt sich, dass ein Großteil der Texte neutral formuliert ist. Höhne betont in seinen Ausführungen zu Intermedialität die Bedeutung des Quellenverzeichnisses von Schulbüchern.⁶⁵¹ Die wenigsten Texte in den analysierten Schulbüchern sind jedoch mit Quellenangaben versehen.

5. Resümee

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit bestand in der Analyse des Wissens, welches österreichische Spanischlehrbücher über Lateinamerika beinhalten. Mein Forschungsinteresse galt dabei der Deskription dieses Schulbuchwissens und dessen Interpretation aus dekolonialen Perspektiven. Im Rahmen des folgenden Resümees führe ich alle bisherigen Erkenntnisse, die bereits in den verschiedenen Fazits festgehalten wurden, zusammen, um sie hinsichtlich der formulierten Forschungsfragen zu besprechen und ihre Relevanz auf die eingangs formulierten Ziele und Beweggründe hin zu befragen. Dabei gehe ich so vor, dass ich zuerst die Zwischenresümees der Analyse des Kategoriensystems (4.3) mit der in 4.1.3 durchgeführten Grobanalyse verknüpfe und ihre Bedeutung für die Forschungsfragen diskutiere. Im Anschluss daran bespreche ich die Ergebnisse dieser abschließenden Analyse im Hinblick auf die Relevanz des durchgeführten Forschungsprozesses und formuliere einen Ausblick auf potentielle weitere Forschungsgegenstände, die im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden konnten.

Die in 4.3 durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse machte deutlich, dass bereits die Form der Strukturierung des Kategoriensystems – entlang thematischer Schwerpunkte, die sich durch die Abstraktion ergeben hatten – deutlich machte, welches lateinamerikaspezifische Wissen überhaupt Eingang in die Schulbücher fand. Die Analyse der vier Hauptkategorien ermöglichte sowohl Aussagen über die spezifische pädagogische Kodierung des selektierten Wissens, als auch über die Form der sozialen Ordnung, in die jenes die Schüler_innen einführt. Wie ich in meinen Ausführungen wiederholt gezeigt habe, ist es vor allem dieser Aspekt, der aus Sicht unterschiedlicher Akteur_innen, die Autorität von Schulbüchern in der Schaffung und Aufrechterhaltung normalisierter Realität begründet. Im Rahmen der Arbeit habe ich herausgearbeitet, dass dekoloniale Theoretiker_innen eben diese Normalisierung als

⁶⁵¹ vgl. Höhne, Über das Wissen in Schulbüchern, S.72.

eurozentristisch charakterisieren. In den von mir behandelten dekolonialen Ansätzen wird diesbezüglich primär von einer Naturalisierung sozialer Ordnung gesprochen. Viele der beschriebenen Mechanismen, die diesem Phänomen zugrunde liegen, lassen sich auch in der Kodierung des Schulbuchwissens finden, wie ich in den Zwischenresümees in 4.3 argumentiert habe.

Ein zentraler naturalisierender Mechanismus der sich feststellen lässt, ist das Verschweigen bestimmter Inhalte. Besonders deutlich wird dieser anhand des Wissens über die europäische Kolonialisierung Lateinamerikas und der Karibik. Das Thema ist an unterschiedlichen Stellen in den Schulbüchern präsent, seine spezifische Form der Vermittlung lässt sich als Erfolgserzählung interpretieren. Das Fortwirken kolonialer Machtverhältnisse, die in der dekolonialen Theorie in erster Linie mit dem Konzept der Kolonialität beschrieben werden, wird damit in den Schulbüchern negiert. Verschwiegen wird außerdem eine Fülle von real existierenden Subjektpositionen. Jene in den Schulbüchern lassen sich auf wenige reduzieren. Die als amerikanisch positionierten Sprecher_innen äußern sich primär zu eigenen Erfahrungen. Damit erscheinen sie als Träger_innen von Wissen, das auf den eigenen geografischen Raum beschränkt ist. Mehrheitlich werden diese sprechenden Personen als *weiß* vermittelt oder bleiben unmarkiert. Demgegenüber werden bestimmte Personen und Kollektive als Objekte von Wissen positioniert. Dies trifft insbesondere auf ethnisierte und rassisierte Personen zu. Mit einer einzigen Ausnahme sprechen als indigen markierte Personen nicht. Schwarze Personen werden auf die Identität ehemaliger Sklav_innen reduziert. Die Formen der Kodierung dieses historischen Wissens führen zu einer völligen Verharmlosung der Versklavung durch die Europäer_innen. Im Sinne der Erfolgserzählung wird das Thema ausschließlich hinsichtlich Musik und Tanz in der Karibik aufgegriffen. Dies sind die einzigen Zusammenhänge, in denen Schwarze Personen besprochen werden, sie selbst sprechen jedoch nicht. Indigene Kollektive werden gegenwärtig auf Traditionen festgeschrieben und als Bevölkerungsgruppen von Staaten genannt. Ansonsten werden sie auf Vergangenheit reduziert. Auch das wird innerhalb dekolonialer Theorien als eurozentristischer Mechanismus benannt, auf den ich mehrmals verwiesen habe.

Was die besprochene Bedeutung der Verknüpfung von Rassierungs- und Vergeschlechtlichungsprozessen betrifft, lässt sich feststellen, dass rassisierte und ethnisierte Personen überwiegend als weiblich dargestellt werden. Detailliertere Analysen dieser Konstruktionsprozesse konnte ich aufgrund des Rahmens der vorliegenden Arbeit nicht durchführen. Deutlich wurde jedoch, dass den Schulbüchern ein heteronormatives Verständnis zugrunde liegt, welches sich auch in der Positionierung der Subjekte niederschlägt.

Die in den bisherigen Ausführungen bereits deutlich gewordenen dichotomisierenden Strukturen der Schulbücher sind sowohl in der Theorie zu Schulbuchwissen, als auch innerhalb dekolonialer

Theorie von Bedeutung. Die Analyse hat gezeigt, dass sie das Schulbuchwissen auf verschiedenen Ebenen kodifizieren. Am häufigsten werden dichotome Perspektiven auf gesellschaftliche Realität durch Formen von Rassisierung und Ethnisierung vereindeutigt. Außerdem finden sie sich in den Abgrenzungen von Europa, die vor allem durch Wissen über gesellschaftliche Verhältnisse hergestellt werden. Dies wird vor allem durch die Betonung von Defiziten und dem Topos der Entwicklung deutlich. Eine weitere Differenzierung der beiden geografischen Räume stellen die bereits benannten Rassierungsprozesse dar. Ist die Norm innerhalb Lateinamerikas in den Büchern als *weiß* zu interpretieren, so werden in der Abgrenzung zu Europa und Spanien die Personen, die Lateinamerika repräsentieren, mit Ausnahme von Argentinien, als nicht *weiß* vermittelt.

Gleichzeitig habe ich in den Zwischenresümees argumentiert, dass in den Lehrbüchern eine Homogenisierung von Lateinamerika und Spanien als ein gemeinsamer Kulturraum vollzogen wird. Diese Ambivalenz – die Gleichzeitigkeit der Homogenisierung und der Schaffung von Alterität – lässt sich meines Erachtens in Grundzügen mit Dussels Konzeptionen von Eurozentrismus und dem „Mythos der Moderne“ erklären.⁶⁵² Der Theoretiker geht laut Garbe, wie unter 3.2.2 genauer ausgeführt, unter anderem davon aus, dass die Kolonialiserten nach erfolgter Modernisierung potentiell gleich sein können, was wiederum deren Unterwerfung unter moderne/koloniale Verhältnisse legitimiert.⁶⁵³ Mit dieser Betrachtungsweise lässt sich auch das Schulbuchwissen interpretieren, das eine notwendige Entwicklung Lateinamerikas an implizit europäischen Maßstäben vermittelt. Die lateinamerikanische Gesellschaft lässt sich aus dieser Perspektive als eine potentiell moderne fassen. Wie ich in den Zwischenresümees argumentiert habe, führt dieses Wissen auch zu einer Naturalisierung ungleicher Verhältnisse.

Anhand Höhnes Theorie konnte ich im Rahmen der Analyse auf die von ihm beschriebenen Ebenen der pädagogischen Kodierung⁶⁵⁴ verweisen. Dies ermöglichte mir differenzierte Perspektiven auf die Komplexität von Schulbuchwissen im Kontext dekolonialer Theorien. Auch die unterschiedlichen Kontextualisierungsebenen des Kategoriensystems haben zu einer Erfassung des Gesamtkontextes beigetragen. Die ursprünglich angedachte Analyse differenzierender Details innerhalb dieser Ebenen, wie beispielsweise die Sprachniveaus oder unterschiedliche didaktische Kontexte betreffend, hat sich als für das Forschungsinteresse wenig relevant erwiesen. Denn der angenommene eurozentristische Konsens konnte in allen Schulbüchern aufgezeigt werden.

Die inhaltliche Klammer des analysierten Schulbuchwissens bildet das Thema Reisen. Die Analyse hat gezeigt, dass es auf allen Kodierungsebenen zu beobachten ist. Was die Habitualisierung des Themas Reisen betrifft, ist die Anrufung⁶⁵⁵ der Schüler_innen als Reisende durchwegs präsent. Die

⁶⁵² vgl. *Dussel*, Europa, modernidad y eurocentrismo, S.29-30.; vgl. *Garbe*, Deskolonisierung, S.4.

⁶⁵³ vgl. ebd.

⁶⁵⁴ vgl. *Höhne*, S.168.

⁶⁵⁵ vgl. ebd., S.169.

so entworfene Rolle als europäische Reisende ist als Identifikationsangebot an die Schüler_innen zu werten. Die Dominanz dieser Subjektposition interpretiere ich als einen Hinweis auf die von Höhne beschriebene Antizipation eines Modellschülers durch die Autor_innen.

Die Verknüpfung der Erkenntnisse der Inhaltsanalyse mit den Ergebnissen der Grobanalyse verdeutlicht vor allem, dass Spanien die unmarkierte Norm innerhalb des Schulbuchwissens verkörpert. Dies wird deutlich, wenn man die beschriebene Gesamtstruktur mit den Kontexten der analysierten Inhalte vergleicht. Bei vielen allgemeinen Lektionsinhalten wie Kleidung, Arbeitswelt, Freizeit oder Medien wird Lateinamerika nicht thematisiert. Die umfassenderen Inhalte und Übungen Lateinamerika betreffend sind oftmals durch einschlägige Themenstellungen markiert, wie die folgenden Beispiele zeigen. „Vacaciones en el paraíso“⁶⁵⁶, „Chile mira hacia adelante“⁶⁵⁷, „Un viaje por el mundo“⁶⁵⁸ und „Descubrir un mundo nuevo“⁶⁵⁹.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die gewählten Methoden und theoretischen Kontextualisierungen als adäquat für die Bearbeitung des formulierten Erkenntnisinteresses erwiesen haben. Die beiden theoretischen Hauptrichtungen – Schulbuchwissen und dekoloniale Theorie – ermöglichten mir eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit einigen der Lehrbücher meines Faches. So konnte ich sowohl die Annahme, dass diese eurozentristisches Wissen beinhalten würden, überprüfen, als auch Anhaltspunkte für die damit einhergehende angestrebte Reflexion meiner Position und den strukturellen Bedingungen meines Faches finden. Freilich stellt angesichts der wirkmächtigen eurozentrischen gesellschaftlichen Norm meine Selbstreflexion einen sehr kleinen Anteil an möglicher gesellschaftlicher Veränderung dar. Dennoch, wie Höhne betont und auch meine Analyse gezeigt hat, kommt der Lehrperson eine wichtige Funktion in der Kontextualisierung und Vereindeutigung von Schulbuchwissen zu.⁶⁶⁰ Höhne geht auch davon aus, dass Schulbuchwissen sein normalisierendes Potential erst im institutionellen Kontext von Schule und Unterricht entfaltet.⁶⁶¹ Diese Feststellung führt mich sowohl zur angestrebten Reflexion der strukturellen Bedingungen meines Faches, als auch zum abschließenden Ausblick meines Resümees. Die Ausführungen in Kapitel 2 (Schulbücher im Kontext) und im Abschnitt 4.1.2 (Rahmenbedingungen von Schulbuchproduktion) haben Einblicke in die schulbuchexterne Ebene von Schulbuchwissen gegeben. Betrachtet man den skizzierten europäischen und nationalen Entstehungszusammenhang und seine unterschiedlichen Akteur_innen,

⁶⁵⁶ Görrissen, *Hauptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Caminos neu*. B1, S.3.

⁶⁵⁷ Görrissen, *Hauptle-Barceló, Sánchez Benito, Wiener, Beucker, Martín Luengo, Voigt, Caminos neu*. A2, S.5.

⁶⁵⁸ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, González, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. B1, S.8.

⁶⁵⁹ Amann Marín, Bucheli, Bürsgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. A2+, S.8.

⁶⁶⁰ vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, S.92; S.168-169.

⁶⁶¹ vgl. ebd., S.156.

so lässt sich die analysierte schulbuchinterne Ebene als Produkt eines eurozentristischen gesellschaftlichen Grundkonsenses beschreiben. Diese Annahme, die es zu untersuchen gilt, führt wiederum zu der in 3.2 beschriebenen Prämisse dekolonialer Theorie, dass die Dekolonialisierung gesellschaftlicher Verhältnisse auf allen Ebenen der Kolonialität vorangetrieben werden muss.

6. Bibliographie

Primärquellen (analysierte Schulbücher und Quellen des Audiomaterials)

Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürsgens, Gabriele Forst, Jaime González, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 3. B1. 2015².

Sara Amann Marín, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 1. A1-A2. 2016⁵.

Sara Amann Marín, Andrea Bucheli, Gloria Bürsgens, Gabriele Forst, Araceli Vicente Álvarez, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas AUSTRIA*. Lehr- und Arbeitsbuch. Band 2. A2+. 2016³.

Anda Bicvic, Angelika Petschl, Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo, Burkhard Voigt, Bibiana Wiener, *Caminos Austria*. Band 1. GERS A1-A2. 2017.

Gabriele Forst, Martin B. Fischer, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas A2+ Austria*. Serviceteil für LehrerInnen. 2013. S.14-20.

Gabriele Forst, Romana Bauer-Greinöcker, Karin Dannerer, Barbara Niedersüß, *Perspectivas A1-A2 Austria*. Serviceteil für LehrerInnen. 2016³. S.15-18.

Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Bibiana Wiener, Veronica Beucker, Paloma Martín Luengo, Burkhard Voigt, *Caminos neu*. A2. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. 2014⁵.

Margarita Görrissen, Marianne Häuptle-Barceló, Juana Sánchez Benito, Bibiana Wiener, *Caminos neu*. B1. Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch. 2017⁹.

LyricWiki, Marquess: Latino Americano Lyrics. Online verfügbar unter: http://lyrics.wikia.com/wiki/Marquess:Latino_Americano [04.12.2017].

öbv, Transkriptionen (Schulbuch). In: *Caminos online*. Online verfügbar unter: https://www.oebv.at/system/files/celum/462006_cama1sbcd_09689_transkriptionen.pdf [18.10.2017].

Veritas, *Perspectivas B1 Austria*. Serviceteil für LehrerInnen. Transkriptionen der Hörtexte. S.34-62.

Sekundärliteratur

Gunther *Abuja*, Vorwort. In: BIFIE & ÖSZ (Hg.), Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe. In: Praxisreihe. Heft 4. 2011³. Online verfügbar unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf [13.09.2017].

Claus *Altmayer*, Interkulturalität. In: Eva *Burwitz-Melzer*, Grit *Mehlhorn*, Claudia *Riemer*, Karl-Richard *Bausch*, Hans-Jürgen *Krumm* (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶. S.15-20.

Michael *Apple*, The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Vol. 14/1. 1993. S.222-241.

Asociación IDIE Mujeres Indígenas de Santa María Xalapán-Amismaxaj, Declaración política de las mujeres xinkas Feministas Comunitarias. In: Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz (Hg.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. 2014. S.451-452.

*Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden* (Hg.), *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. 2015.

Patricia *Baquero Torres*, Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Julia *Reuter*, Alexandra *Karentzos* (Hg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. 2012. S.315-326.

José María *Barroso Tristán*, Descolonizando. Diálogo con Yuderkys *Espinosa Miñoso* y Nelson *Maldonado-Torres*. In: *Iberoamérica social. Revista-red de estudios sociales*. Núm. VI. 2016. S.8-26. Online verfügbar unter: <https://iberoamericasocial.com/wp-content/uploads/2016/06/Barroso-J.-M.-2016.-Descolonizando.-Di%C3%A1logo-con-Yuderkis-Espinosa-Mi%C3%B1oso-y-Nels%C3%B3n-MaldonadoTorres.-Iberoam%C3%A9rica-Social-revista-red-de-estudios-sociales-VI-pp.-8-26.pdf> [19.09.2017].

Roland *Bernhard*, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika., Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts. 2013.

Berufsbildende Schulen in Österreich, Downloads. Online verfügbar unter: <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/> [13.09.2017].

Bodo von *Borries*, Zwischen universalhistorischem Anspruch und eurozentrischer Praxis. Lateinamerika in Geschichtsschulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. In: Michael *Riekenberg* (Hg.), *Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtsbücher, Geschichtsbewußtsein*. 1990. S.157-169.

Ludwig *Boyer*, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner *Wiater* (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. 2003. S.55-64.

Elke *Brendel*, Ulrich *Gähde*, Was ist Wissen? In: Wilfried *Buchmüller*, Cord *Jakobeit* (Hg.), *Erkenntnis, Wissenschaft und Gesellschaft. Wie Forschung Wissen schafft*. 2016. S.9-21.

- Bundesministerium für Bildung*, Die neue Oberstufe. In: Bildung. Unterricht und Schule. Bildungsanliegen. Online verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/index.html> [13.09.2017].
- Bundesministerium für Bildung*, HAK.CC, Lehrpläne. In: Unterricht. Online verfügbar unter: <https://www.hak.cc/ausbildung/lehrplaene> [13.09.2017].
- Bundesministerium für Bildung*, Lehrpläne der AHS-Unterstufe. In: Bildung, Unterricht und Schule. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html [13.09.2017].
- Bundesministerium für Bildung*, Lehrpläne der AHS-Oberstufe. In: Bildung, Unterricht und Schule. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html [13.09.2017].
- Bundesministerium für Bildung*, Schulbuchaktion online. Schulbuchlisten. Online verfügbar unter: <https://www.schulbuchaktion.at/schulbuchlisten.html> [09.09.2017].
- Bundesministerium für Bildung*, Unterricht und Schule. Unterrichtsprinzipien. Online verfügbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> [30.07.2017].
- Santiago *Castro-Gómez*, La poscolonialidad explicada a los niños. 2005. Online verfügbar unter: <https://territoriosendisputa.files.wordpress.com/2015/09/158.pdf> [26.04.2017].
- Santiago *Castro-Gómez*, Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago *Castro-Gómez*, Ramón *Grosfoguel* (Hg.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 2007. S.79-91.
- María do Mar *Castro Varela*, Nikita *Dhawan*, Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Carmen *Mörsch* (Hg.), Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. 2009. S.339-353.
- María do Mar *Castro Varela*, Scheitern als Erfolg. Lehren und Lernen im Kontext von Dekolonisierung. In: Agnes *Achola* et al. (Hg.), Migrationsskizzen. Postkoloniale Verstrickungen, antirassistische Baustellen. 2010. S.229-240.
- María do Mar *Castro Varela*, Nikita *Dhawan* (Hg.), Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2015².
- María do Mar *Castro Varela*, Postkolonial, dekolonial oder doch antikolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken. In: Rebecca *Steger*, Marie *Ludwig*, Julia *Brychcy*, Elisabeth *Pütt*, Kyra *Sell* (Hrsg.), Subalternativen. postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika. 2017. S.65-78.
- Rudolf *de Cillia*, Hans-Jürgen *Krumm*, Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Sociolinguistica 24/2010. S.153-169.
- Christiane *Dalton-Puffer*, Renate *Faistauer*, Eva *Vetter*, A Country in Focus. Research on language teaching and learning in Austria (2004–2009). In: Language Teaching. 44/2. S.181-211.

Marisol *de la Cadena*, La decencia y el respeto. Raza y etnicidad entre los intelectuales y las mestizas cuzqueñas. In: Yuderkys *Espinosa Miñoso*, Diana *Gómez Correal*, Karina *Ochoa Muñoz* (Hg.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. 2014. S.189-209.

Enrique *Dussel*, Europa, modernidad y eurocentrismo. In: Edgardo Lander (Hg.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 2000. S.24-33. Online verfügbar unter: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> [17.09.2017].

Julia *Edthofer*, Is it? Or is it not? Beitrag zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der dekolonialen Theorie. 2013. Online verfügbar unter: <http://isit-or-isitnot.blogspot.co.at/> [10.03.2017].

Daniela *Elsner*, Lehrwerke. In: Eva *Burwitz-Melzer*, Grit *Mehlhorn*, Claudia *Riemer*, Karl-Richard *Bausch*, Hans-Jürgen *Krumm* (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2016⁶. S.441-445.

Alexandra *Erhardt*, Lateinamerika im Schulbuch – Ethozentrismen und Vorurteile. Unveröff. Magisterarbeit an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. 2004.

Yuderkys *Espinosa*, Diana *Gómez*, María *Lugones*, Karina *Ochoa*, Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. In: Catherine Walsh (Hg.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Band 1. 2013. S.403-441.

Yuderkys *Espinosa Miñoso*, Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. In: *El Cotidiano*. Nr.184. 2014. S. 7-12. Online verfügbar unter: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf> [16.09.2017].

Yuderkys *Espinosa Miñoso*, Diana *Gómez Correal*, Karina *Ochoa Muñoz*, Introducción. In: ebd. (Hg.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. 2014. S.13-40.

Michel *Foucault*, Von anderen Räumen. In: ebd., *Schriften*. Band 4. 2004.

Edi *Freudmann*, 01 - Offener Brief: Antisemitismus! Was tun? In: *Antisemitismus! Was tun?* 2012. Online verfügbar unter: <http://antisemitismus-wastun.blogspot.co.at/2012/04/offener-brief-antisemitismus-was-tun.html> [06.09.2017].

Gabriele *Friedl-Lucyshyn*, Vorwort. In: BIFIE & ÖSZ (Hg.), *Praxishandbuch. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. In: *Praxisreihe*. Heft 4. 2011³. Online verfügbar unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf [13.09.2017].

Eckhardt *Fuchs*, Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: *Bildung und Erziehung*, 64/1. 2011. S.7-22.

Eckhardt *Fuchs*, Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Eckert. Expertise. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Band 4. 2014.

Hermann *Funk*, Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Eva *Burwitz-Melzer*, Grit *Mehlhorn*, Claudia *Riemer*, Karl-Richard *Bausch*, Hans-Jürgen *Krumm* (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶. S.435-441.

Sebastian *Garbe*, Das Projekt Modernität/Kolonialität in Gegenüberstellung mit postkolonialer Theorie und als Herausforderung für die Kultur- und Sozialanthropologie – Eine theoretische Übersetzungsarbeit anhand interkultureller Teamarbeit in Argentinien. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Wien. 2012. Online verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/20591/1/2012-05-11_0609528.pdf [26.04.2017].

Sebastian *Garbe*, Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: *Austrian Studies in Social Anthropology*. Nr.1. 2013. S.1-17. Online verfügbar unter: <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-Journal-2013-01-DeskolonisierungDesWissens.pdf> [25.04.2017].

Sebastian *Garbe*, Kolonialität und dekoloniale Theorie – ein lateinamerikanischer Beitrag zur kolonialen Frage. In: Rebecca *Steger*, Marie *Ludwig*, Julia *Brychcy*, Elisabeth *Piit*, Kyra *Sell* (Hrsg.), *Subalternativen. postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika*. 2017. S.37-64.

Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Palgrave Handbuch der Schulbuchforschung. In: *Abteilungen. Schulbuch als Medium*. Online verfügbar unter: <http://www.gei.de/abteilungen/schulbuch-als-medium/theorien/palgrave-handbuch-der-schulbuchforschung.html> [17.10.2017].

Georg Eckert Institut. Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, Geschichte. In: *Das Institut*. Online verfügbar unter: <http://www.gei.de/das-institut/geschichte.html> [18.10.2017].

Manuel *Gallegos*, *Cuentos Mapuches Del Lago Escondido*. 2003².

Florian *Grawan*, Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. *Eckert.Working Papers* 2014/2. Online verfügbar unter: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/137/782613454_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y [15.07.2017].

Karin *Greistorfer*, Kompetenzorientierung im (Spanisch)Unterricht. In: *Quo vadis Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*. Heft 44.2014/15. S.76-98.

Andreas *Grünewald*, Förderung der Interkulturellen Kompetenz in Französisch- und Spanischlehrwerken. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 40/2. 2011. S.64-82.

Andreas *Grünewald*, Förderung Interkulturelle Kompetenz durch Lernaufgaben. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 41/1. 2012. S.54-71.

Noa K. *Ha*, Straßenhandel in Berlin: Öffentlicher Raum, Informalität und Rassismus in der neoliberalen Stadt. 2016.

Hartmut *Hacker*, Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: Hartmut *Hacker* (Hg.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. 1980. S.7-30.

Wolfgang *Hallet*, Frank G. *Königs* (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2010.

Helga *Haunschmied-Donhauser*, Kurzer Abriss zur Geschichte des Österreichischen Bundesverlages. In: öbv, Verlag. Wir über uns. Online verfügbar unter: <https://www.oebv.at/inhalt/kurzer-abriss-zur-geschichte-des-osterreichischen-bundesverlages> [14.09.2017].

Martin *Heidegger*, Das Zeitalter des Weltbildes. In: ebd., Holzwege. 1950.

Carsten *Heinze*, Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: Eva *Matthes*, Carsten *Heinze* (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. 2005. S.9-17.

Anni *Heitzmann*, Alois *Niggli*, Lehrmittel. Ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 28, 1. 2010. S. 6– 19. Online verfügbar unter: http://doc.rero.ch/record/235688/files/39BZL_2010_1_6-19.pdf?version=1 [19.07.2017].

Ernst *Hinrichs*, Vorwort. In: Michael *Riekenberg* (Hg.), Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtsbücher, Geschichtsbewußtsein. 1990.

Thomas *Höhne*, Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. 2003.

Thomas *Höhne*, Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Eva *Matthes*, Carsten *Heinze* (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. 2005. S.65-93.

Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V., Der Verein. In: Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg. Online verfügbar unter: <http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/igschub/verein/> [17.10.2017].

Joachim *Kahlert*, Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Eckhardt *Fuchs*, Joachim *Kahlert*, Uwe *Sandfuchs* (Hg.), Schulbuch konkret. 2010. S.41-56.

Grada *Kilomba*, Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. 2008.

Jürgen *Kurtz*, Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Claus *Gnutzmann*, Frank G. *Königs*, Lutz *Küster* (Hg.), FLuL – Fremdsprachen lehren und lernen. 40/2. 2011. S.3-14.

Edgardo *Lander*, Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In: ebd. (Hg.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. 2000. S.4-23.

Simone *Lässig*, Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Eckhardt *Fuchs*, Joachim *Kahlert*, Uwe *Sandfuchs* (Hg.), Schulbuch konkret. 2010. S.199-215.

Manfred *Laubig*, Heidrun *Peters*, Peter *Weinbrenner*, Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. 1986.

Felicitas *Macgilchrist*, Schulbuchverlage als Organisation der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 31. Jg. Heft 3. 2011. S.248-263.

Felicitas *Macgilchrist*, Marcus *Otto*, Schulbücher für den Geschichtsunterricht. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung. 18.02.2014. Online verfügbar unter: https://www.docupedia.de/zg/Schulbuecher#cite_ref-43 [01.08.2017].

Carlos *Macusaya Cruz*, Vigencia de categorías coloniales. In: América Crítica. Nr.1. 2017. S.171-176. Online verfügbar unter: <http://ojs.unica.it/index.php/cisap/article/view/2943/2537> [22.10.2017].

Nelson *Maldonado-Torres*, Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Santiago *Castro-Gómez*, Ramón *Grosfoguel* (Hg.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 2007.

Ivana *Marjanović*, Unignoring anti-Semitism in contexts of critical knowledge production. 2012. Online verfügbar unter: <http://unignoringantisemitism.blogspot.co.at> [15.09.2017].

Christa *Markom*, Heidi *Weinhäupl*, Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. 2007.

Christa *Markom*, Heidi *Weinhäupl*, „Afrika“ in österreichischen Schulbüchern: Geschichtslos und voller blutiger Kriege. In: Beatrice *Achaleke*, Simon *Inou*, Schwarze Menschen in Österreich. Lagebericht. Jahresbericht 2010. 2010. S. 18-24.

Eva *Matthes*, Carsten *Heinze* (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. 2005.

Eva *Matthes*, Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Thema. In: Bildung und Erziehung, 64/1. 2011. S.1-5.

Michelle *Mattiuzzi*, Aline *Furtado*, Jota *Mombaça*, Jessica *Oliveira*, Laura D. *Tenorio*, Anderson *Feliciano Da Silva*, Maria Emilia *Duran García*, Yosjuan *Piña Narváez*, Maylla *Chaveiro*, Camila *Melchior*, Comunicado de lxs cuerpxs disidentes racializadxs sobre el epistemicidio y racismo en el III Congreso de Estudios Postcoloniales. In: DEM. Desde el margen. Nr.1. Violencias, racismo y colonialidad. Online verfügbar unter: <http://desde-elmargen.net/comunicado-de-lxs-cuerpxs-disidentes-racializadxs-sobre-el-epistemicidio-y-racismo-en-el-iii-congreso-de-estudios-postcoloniales/> [22.10.2017].

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 2008.¹⁰

Christine *Michler*, Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen. Schriften aus der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Band 22. 2015.

Walter *Mignolo*, Dispensable and Bare Lives. Coloniality and the Hidden Political/Economic Agenda of Modernity. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge. VII/2.2009. S.69-88. Online verfügbar unter: <http://www.okcir.com/Articles%20VII%202/Mignolo-FM.pdf> [15.09.2017].

Christine *Ott*, Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze. In: Eva *Matthes*, Sylvia *Schütze* (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny. 2016. S.31-50.

Marcus *Otto*, Dekolonialisierung des Wissens? Schulbücher zwischen kolonialem Weltbild und postkolonialer Heterotopie. In: eckert. das bulletin. Nr.06. 2009. S.6-8. Online verfügbar unter: http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_6/eckert_bulletin_06.pdf [27.08.2017].

öbv, Caminos. Der beste Weg Spanisch zu lernen. In: Lehrwerke. Online verfügbar unter: <https://www.oebv.at/caminos> [18.10.2017].

Damián *Pachón Soto*, Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. In: Ciencia Política. Vol.3. Nr.5. 2008. S.8-35. Online verfügbar unter: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17029/17893> [05.09.2017].

Aníbal *Quijano*, Colonialidad de poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: Walter *Mignolo* (Hg.), Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2001. S.117-132.

Aníbal *Quijano*, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Edgardo *Lander* (Hg.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, 2000. S.122-151. Online verfügbar unter: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> [17.09.2017].

Red de Feminismos Descoloniales, Descolonizando nuestros feminismos, abriendo la mirada. Presentación de la red de feminismos descoloniales. In: Yuderlys *Espinosa Miñoso*, Diana *Gómez Correal*, Karina *Ochoa Muñoz* (Hg.), Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. 2014. S.455-463.

Michael *Riekenberg*, Einleitung. In: ebd. (Hg.), Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtsbücher, Geschichtsbewußtsein. 1990. S.9-12.

Michael *Riekenberg*, Das Bild Lateinamerikas in deutschen Geschichtslehrbüchern. In: Uta *George*, Mark *Arenhövel* (Hg.), Lateinamerika: Kontinent vor dem Morgengrauen. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. Lateinamerika und Deutschland. 1992. S.13– 26.

Ma. Eugenia *Sánchez Díaz de Rivera*, Abya Yala: El despojo, el racismo y los desafíos civilizatorios. In: Eureka. Monográfico Psicología Social Comunitaria en Nuestra América. Vol.12 (M). 2015. S.27-47. Online verfügbar unter: <http://psicoeureka.com.py/publicacion/12-3/articulo/12> [10.11.2017].

Gerd *Stein*, Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. 1977.

Engelbert *Thaler*, Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. In: Claus *Gnutzmann*, Frank G. *Königs*, Lutz *Küster* (Hg.), FLuL – Fremdsprachen lehren und lernen. 40/2. 2011. S.15-30.

Eike *Thürmann*, Globalisierung und Standardisierung in ihrer Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Eva *Burwitz-Melzer*, Grit *Mehlhorn*, Claudia *Riemer*, Karl-Richard *Bausch*, Hans-Jürgen *Krumm* (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2016⁶. S.51-55.

Sigrid *Vandersitt*, Ein Schulbuch ist ein Schulbuch. Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In: Christoph *Kühberger*, Philipp *Mittnik* (Hg.), Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich. 2015. S.177-185.

Veritas, Geschichte von VERITAS. In: Über Veritas. Online verfügbar unter: <http://www.veritas.at/about/geschichte> [14.09.2017].

Veritas, *Perspectivas* Österreich-Ausgabe. Online verfügbar unter: <http://www.veritas.at/reihe/perspectivas-oesterreich-ausgabe?subject=25> [18.10.2017].

Catherine *Walsh*, Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In: ebd. (Hg.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Band 1. 2013. S.23-68.

Michael *Wendt*, Einführung in das Thema: Weg vom Lehrbuch. In: Renate *Fery*, Volker *Raddatz* (Hg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen. Kolloquium Fremdsprachenunterricht*. Band 3. 2000. S.8-12.

Werner *Wiater* (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. 2003.

Werner *Wiater*, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: ebd. (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. 2003. S.11-21.

Werner *Wiater*, Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: ebd. (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. 2003. S.7-9.

Werner *Wiater*, Lehrplan und Schulbuch – Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Eva *Matthes*, Carsten *Heinze* (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. 2005. S.41-63.

Dirk *Wilkesmann*, *Lateinamerika: Eine qualitative Analyse der in Schulbüchern am häufigsten bearbeiteten Themenbereiche*. 2000.

7. Anhang

7.1. Abstract (deutsch)

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit werden österreichische Spanischlehrbücher auf das in ihnen enthaltene Schulbuchwissen über Lateinamerika untersucht. Im Fokus steht dabei die Deskription des selektierten Wissens und dessen Interpretation aus dekolonialer Perspektive. Entsprechend dem Forschungsinteresse stellen Positionen aus der Schulbuchforschung sowie dekolonialer Theorie den theoretischen Rahmen der Arbeit dar. Darauf basierend wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, ergänzt um Aspekte der von Markom und Weinhäupl vorgeschlagenen Grobanalyse, durchgeführt. Zentrale Erkenntnis des Forschungsprozesses ist, dass die pädagogische Kodierung der selektierten Inhalte zu einer Form von Schulbuchwissen führt, welches die Nutzer_innen der Lehrbücher in eine soziale Ordnung einführt, die mit dekolonialen Prämissen als eurozentristisch beschrieben werden kann.

7.2. Resumen (castellano)

La presente tesina es un análisis de algunos de los libros en castellano más usados en las escuelas austriacas. El trabajo está enfocado en el saber que los mismos nos brindan sobre América Latina. Este enfoque está hecho debido a que muchas investigaciones sobre los libros escolares dirigidas al saber, destacan su importancia en la construcción de la realidad social. A lo largo de la tesina se muestran estas posiciones en relación a los planteamientos de la teoría y la práctica decolonial, ya que sus representantes se dedican a visibilizar y analizar, entre otros, el supuesto universalismo eurocéntrico y sus mecanismos subyacentes. Partí de la suposición de que los libros escolares de castellano como lengua extranjera re_producen los saberes eurocéntricos y coloniales que hacen parte de las sociedades contemporáneas.

Introducción (capítulo 1)

Mi interés en este proceso investigativo está conformado por diferentes debates y experiencias. A lo largo de la introducción (capítulo 1) explico los objetivos del trabajo en relación con mis acicates personales. Durante mi carrera dirigida a la docencia, me he dedicado a diferentes planteamientos pedagógicos críticos del orden social, fundamentado en categorías de clasificación social como raza, género o clase que, sobre todo en su interdependencia, producen desigualdades violentas. Por ende lxs actorxs⁶⁶² de diferentes disciplinas pedagógicas destacan la importancia de que las personas que ejercen una profesión docente, deben cuestionar su propia posición social. Este postulado se debe a la convicción de que la conexión de nuestras posiciones sociales con nuestras experiencias vividas y percepciones del mundo se corresponden entre sí. Por ello el saber enseñado no puede ser universal. Como mujer *blanca*⁶⁶³ y socializada en Europa he interiorizado muchas perspectivas racistas que quiero desaprender. Lxs autorxs de la guía para el análisis crítico del racismo de diferentes materiales docentes (Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfadens) señalan que como maestrx es necesario reflexionar sobre su propia posición y la institución de la escuela con el objetivo de desconcertar las propias perspectivas normativas y por ello potencialmente discriminatorias. Con referencia a dos teóricxs (Castro Varela, Dhawan) se exponen las posturas poscoloniales y decoloniales dentro de la pedagogía, que añaden que una autoreflexión no se puede hacer sin cuestionar las estructuras sociales subyacentes de una ciudad que todavía está marcada por las consecuencias y continuidades del colonialismo y su racismo inherente. En el caso de lxs maestrxs, el libro de texto representa una condición estructural central dentro de la profesión. Lxs investigadorxs que se han ocupado de investigar los libros escolares desde un enfoque basado en el

⁶⁶² En vez de usar el masculino genérico uso una forma de lenguaje no sexista que consiste en usar la 'x'.

⁶⁶³ Me refiero a Noa K. Ha, *Straßenhandel in Berlin*, S.71. Escribo *blancx* en itálica y minúsculas para indicar que -al contrario del término Negrx - no se trata de una autodefinición afirmativa, sino que marca una construcción social de racialización.

saber (p.e. Höhne 2003, Markom/Weinhäupl 2010, Lässig 2010) los consideran como espejos de saberes socialmente aceptados y elementos importantes del discurso nacional. El otro enfoque teórico principal de la tesina, la teoría decolonial, se aplica por dos razones. Por una parte, no se puede criticar la sociedad sin analizar las consecuencias del colonialismo. Por otra, la teoría decolonial surge explícitamente de la necesidad de explicar y analizar la modernidad desde una perspectiva latinoamericana, dado que muchas otras teorías que abarcan los efectos del colonialismo, se refieren a otros espacios geográficos y temporales.

Dadas las condiciones y observaciones esbozadas formulé las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué tipo de saberes transmiten los libros de texto analizados, sobre las sociedades latinoamericanas? ¿Cómo puede ser interpretada esta forma de saber desde una perspectiva decolonial?

El procedimiento metodológico (1.3) consiste en el análisis cualitativo de contenidos de Mayring (2008) en base a categorías inductivas. Este procedimiento es ampliado por un proceso analítico de dos investigadoras que desarrollaron un método propio para llevar a cabo análisis de libros escolares (Markom, Weinhäupl 2007). Un elemento de ese método es el llamado análisis estructural que me permite realizar una descripción de la estructura de los libros para luego poder contextualizar los conocimientos deducidos del análisis de los contenidos.

En el apartado 1.4 se describe la estructura del trabajo. El andamiaje teórico está desarrollado a lo largo de los capítulos 2 y 3. En el capítulo 2 se expone la investigación de habla alemana sobre los libros de texto (2.1). Así mismo utilizo los libros de texto en las clases de idiomas (2.2) y las investigaciones realizadas sobre América Latina en los libros escolares germanohablantes (2.3). Posterior a estas reflexiones sobre algunas condiciones estructurales de la profesión de maestrxs, me adentro en el tema del saber. A lo largo del capítulo 3 llevo a cabo la contextualización dentro de los ámbitos importantes para mi proceso de investigación: el saber que circula a través de los libros de texto y el saber desde perspectivas decoloniales. En la cuarta parte del trabajo realizo la descripción detallada del proceso metodológico y llevo a cabo el análisis de los libros de texto. Según el modelo propuesto por Mayring presento y contextualizo el corpus del trabajo en los apartados 4.1.1 y 4.1.2. La descripción del sistema de categorías se halla en 4.3. Las conclusiones generadas se discuten a través del resumen final a lo largo de las preguntas de investigación. En el apéndice se encuentra una parte ejemplar del sistema de categorías. Dada su dimensión no puede ser añadido enteramente.

Perspectivas de los libros de texto (Capítulo 2)

A lo largo de la primera parte (2.1) me adentro en el campo de la investigación de habla alemana sobre los libros escolares. Muestro los últimos intentos de sistematizar este campo de investigación, dado que a lo largo de los últimos años han surgido planteamientos teóricos de diferentes disciplinas. Ese intento de sistematización es impulsado en primer plano por investigadorxs del *instituto Georg-Eckert (Georg-Eckert-Institut/GEI)*. Me refiero sobre todo a una publicación del mismo instituto elaborada por Fuchs, Niehaus y Stoletzki para esbozar los debates recientes. A continuación se exponen los factores principales que influyen en las condiciones actuales de ese campo de investigación, en particular los paradigmas vigentes, las herramientas metodológicas correspondientes y los desiderata postulados. Después de un primer auge del estudio de los libros de texto en los años 60 y 70, la dedicación científica correspondiente se situaba más bien dentro del ámbito de las diferentes disciplinas didácticas. Sin embargo en los últimos años vuelven a ser objeto de amplios estudios dentro de las ciencias de la educación; hecho que radica en los procesos de estandarización que se están realizando a nivel internacional (Matthes, 2011) y representan un factor importante que influye en la producción de los libros de texto, sobre todo la aspiración por el aprendizaje basado en competencias, que se refleja en todos los ámbitos de la educación. Las editoriales desempeñan otro papel importante y se ven cada vez más confrontadas con la pluralización de los medios de comunicación. Todas estas condiciones esbozadas anteriormente, determinan las diferentes perspectivas conceptuales sobre la función de los libros. Cabe anotar que actualmente se destacan tres formas de distinguir la función principal de los libros de texto. Por un lado hay perspectivas administrativas y didácticas. La tercera postura define la función que radica en la sociología del saber. En cuanto a las desideratas, todxs lxs investigadorxs exigen más trabajos empíricos dirigidos al estudio de los efectos de los libros en el proceso de aprendizaje y de la forma de percepción de los mismos estudiantes.

A lo largo del apartado 2.2 describo las particularidades de la investigación sobre los libros de texto en la enseñanza de idiomas en comparación con lo esbozado en 2.1. Como fuente principal me refiero a una publicación estándar de los debates germanohablantes en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras (Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer, Bausch, Krumm, 2016). Hubo dos momentos decisivos a lo largo del desarrollo de la profesión; con el auge de los enfoques comunicativos a partir de los años 70 se realizaron cada vez más estudios y se puede hablar del comienzo del análisis sistematizado de los libros y manuales escolares. A pesar de un debate significativo al principio del siglo, cuyos participantes proclamaron el fin de la necesidad del libro de texto como herramienta en la enseñanza de idiomas, se supone que actualmente la importancia del libro de texto en el aula se ha intensificado de nuevo sobre todo a causa de la creciente

diversidad de los medios de comunicación. Esto me lleva a los debates más constitutivos representativos de la profesión. No hay diferencias fundamentales comparadas con los debates generales del ámbito científico, pero sí existen otras prioridades. Como acabo de mencionar, la pluralización de los medios de comunicación es discutida como un aspecto importante a indagar. En lo que se refiere a los procesos de estandarización cabe mencionar el llamado *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (MCER)* que fue realizado por el Consejo de Europa reflejando la política lingüística del mismo. Es una referencia muy importante dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y promueve la implementación de la enseñanza basada en competencias. Los contenidos de este manual y las premisas políticas subyacentes se ven reflejados en la política de educación en Austria y por lo tanto en los currículos nacionales. Sobre todo la competencia intercultural es objeto de discusiones polémicas. Por un lado su investigación empírica no es fácilmente viable; por otro, hay actorxs que critican el enfoque en la interculturalidad en vez de enfocarse en la prioridad de la adquisición del lenguaje.

Finalmente muestro en 2.3 las últimas investigaciones realizadas sobre América Latina en los libros escolares germanohablantes. A partir de los años 80 hay algunos trabajos que se han ocupado de investigar la imagen de América Latina transmitida en manuales escolares. Un estudio amplio de libros escolares de historia llevado a cabo en los años 90 (Riekenberg, 1992) llega a la conclusión de que la representación deficiente de la historia de América Latina se deriva del hecho de que la historiografía latinoamericana no había sido institucionalizada en el espacio de habla alemana. La investigación más reciente (Bernhard, 2013) es dedicada al estudio de América Latina dentro de libros escolares austriacos; la cual llega a conclusiones semejantes como la investigación de 1992, pero las explica de otra manera. No se refiere a la institucionalización sino que constata que persisten ‘mitos’ sobre el colonialismo español dentro de la conciencia colectiva.

A lo largo del apartado 2.4 se concluye que la presente tesina no cumple con la demanda articulada de llevar a cabo estudios empíricos. No obstante se pone en evidencia que hay una falta de análisis críticos con respecto a los contenidos dentro de la disciplina de la enseñanza de idiomas. Ya que dichos análisis se refieren en primer plano a libros escolares de historia. Los pocos estudios que fueron realizados con respecto a América Latina muestran tanto un enfoque en los libros escolares de historia como una minimización de la representación del colonialismo y su impacto todavía vigente.

Perspectivas críticas sobre los saberes hegemónicos (Capítulo 3)

Como ya lo he mencionado, el enfoque en el saber que está en los libros escolares se está volviendo más importante dentro de las investigaciones correspondientes. En la primera parte de ese capítulo (3.1) esbozo el debate germanohablante dedicado al saber que circula a través de los libros de texto. Básicamente los trabajos se dedican tanto a indagar las razones por las que un cierto tipo de saber es seleccionado para ser incluido en los libros de texto, como a su caracterización. Mientras la mayoría de los trabajos estudia los procesos de la selección del saber, hay una teoría dedicada especialmente a la estructura del saber de los libros de texto. Höhne (2003) propone plantear una teoría propia enfocada en el saber de los libros, enfatizando tanto los procesos externos como los procesos internos correspondientes. Las preguntas de investigación del presente trabajo y su carácter descriptivo se enfocan en la teoría de Höhne.

Como he anotado al principio del resumen, muchxs investigadorxs concuerdan en el planteamiento de que los libros de texto ejercen una influencia sobre el orden social. Con referencia a lxs autorxs Macgilchrist (2011), Otto (2009), Lässig (2010) y Ott (2016) expongo diferentes perspectivas sobre la producción de conocimientos en torno a los libros escolares. Dichas perspectivas se ubican sobre todo donde radica el mayor impacto, es decir lxs autorxs destacan contextos diferentes de donde los conocimientos escolares son seleccionados. Básicamente se puede observar dos contextos influyentes. Por un lado existe el contexto institucional, al cual pertenecen por ejemplo actorxs como las editoriales o los ministerios y sus departamentos responsables. Por otro lado está el contexto social, que es mucho más vasto que el otro. Otro planteamiento que comparten los diferentes estudios se refiere a la validez de los conocimientos seleccionados. Proclaman que, debido a la inercia del aparato institucional, tarda mucho tiempo hasta que se adoptan nuevas formas de saber, por ejemplo conocimientos científicos recientes.

El planteamiento teórico de Höhne se basa en los conceptos ‘medio’ y ‘saber’, ubicándose dentro de las ciencias de la información. Argumenta que en cuanto a los libros escolares se trata de ‘medios de conocimiento’ de carácter intermediario que pertenecen a un conjunto de medios de masas. La intermedialidad se manifiesta en el hecho de que el saber que se encuentra en los libros escolares se construye sobre una base de conocimientos ya transmitidos por los medios de masas. Significa que los conocimientos vienen de los medios de masas, proceso que sucede de manera unidireccional. En cuanto a las instituciones y autoridades que forman parte de esos procesos de selección y control, Höhne destaca la influencia estatal y anota que los currículos representan la forma de control más directa. A continuación esbozo lo que Höhne dice acerca de las características específicas del saber de los libros escolares. Estos, a distinción de otras formas de conocimiento, se caracterizan por su codificación didáctica. Este tipo de codificación consiste en tres elementos nodales

interdependientes. Höhne las denomina *la estructura de codificación* (‘Kodierungsstruktur’), *el destinatario modelo* (‘Modelladressat’) y el *espacio de la acción performativa* (‘Performativer Handlungsraum’). Entonces explica cómo los conocimientos seleccionados son estructurados tanto semánticamente como temáticamente a la vez que son habitualizados anticipando ciertos *alumnxs modelo*. Una de las herramientas más eficaces es la selección de ciertos contenidos a la vez que se excluyen otros. El acto de habitualizar mediante la acción performativa consiste sobre todo en la transmisión y adquisición de reglas y normas socialmente dominantes. Esa forma de constitución del sujeto significa entonces introducir *lxs alumnxs* a un orden social supuestamente objetivo. Estos procesos y dinámicas explican lo poderoso de los libros de texto, tal como lo he mencionado al principio del presente resumen.

A lo largo del apartado 3.2 explico algunos de los planteamientos decoloniales centrales en cuanto al saber. Se aclara tanto como se explica el mencionado orden social vigente basado en conocimientos eurocéntricos, como en las estrategias de la desestabilización del mismo. En 3.2.1 se reflejan algunas posturas críticas sobre la teoría decolonial (3.2.1). A continuación se exponen los conceptos y postulados básicos (3.2.2). Para terminar me refiero a las propuestas sobre como llevar a cabo la decolonialización del saber (3.2.3).

Con referencia a Castro Varela (2017) y Garbe (2012, 2017) se lleva a cabo una demarcación de las teorías pos- y decoloniales. Esta distinción consiste también en la crítica proveniente de ambos lados, que se refiere sobre todo a los diferentes espacios geográficos y temporales a los que se dedican las diferentes teorías. Por ello la teoría decolonial opina que la teoría poscolonial no es capaz de analizar las condiciones latinoamericanas. Las teorizaciones poscoloniales se refieren al análisis de las sociedades modernas a partir del siglo XVIII. Las decoloniales, en cambio, parten del postulado de que la modernidad se constituyó junto a la colonialidad al empezar la colonialización de América. Por ende se trata de un periodo de tiempo que no ha entrado en la teoría poscolonial. La segunda razón que formulan *lxs teóricxs decoloniales* es el diferente lugar de enunciación, dado que los análisis poscoloniales hablan desde ciertos espacios geográficos mientras se refieren a otros. Otra crítica que hay que mencionar es la recriminación del antisemitismo. Lo esbozo refiriéndome a un debate producido en 2012 en Viena (Freudman, Marjanović, Edthofer). La crítica concierne sobre todo los trabajos de Mignolo y Grosfoguel. Como consecuencia no me refiero a los textos criticados a lo largo de la tesina.

Al describir los postulados básicos decoloniales (3.2.2) me refiero sobre todo a los trabajos de *teóricxs* y *activistas feministxs*, dado que han sido *ellxs* quienes destacaban la relación entre los

procesos de racialización y sexualización (Espinosa Miñoso, Gómez Correal, Ochoa Muñoz 2014; Walsh 2013). Además mis explicaciones se basan en los trabajos de Lander (2000), Dussel (2000), Maldonado-Torres (2007), Quijano (2001) y Garbe (2012, 2013, 2017). Algunos de ellos formaron parte del llamado *Grupo modernidad/colonialidad*. Lxs miembros de este grupo de investigación realizaron estudios básicos importantes. Son conocidos como los que establecieron los fundamentos del surgimiento de la teoría en los años noventa al realizarse importantes cambios políticos y sociales en América Latina y el Caribe. Como una base importante de la teoría se menciona el concepto de ‘la colonialidad del poder’ de Quijano (2001). Quijano se refiere a la clasificación de lxs colonizadorxs y colonizadxs según la construcción de supuestas razas diferentes y a los efectos que tiene la diferenciación en la distribución de recursos y trabajo en el capitalismo. Otro concepto para analizar lo que significaba el colonialismo fue elaborado por Dussel (2000). Lo llama ‘el mito de la modernidad’. Consiste en la proclamación de la superioridad europea que legitima la idea violenta de descubrir y llevar al desarrollo a los habitantes originarios de América Latina por parte de lxs españoles. Otros temas abordados por el *Grupo modernidad/colonialidad* según Espinosa Miñoso, Gómez Correal y Ochoa Muñoz son tanto las dicotomías modernas, sobre todo la de la llamada civilización versus barbarie y el orden social racializado, como la delegitimación de las epistemologías no occidentales. Justamente estas formas de dicotomías y las violentas desigualdades que conllevan, son consideradas aspectos básicos del eurocentrismo y la percepción de la realidad que constituye. Otro aspecto central es la estrategia eurocentrista de ignorar y deslegitimar ciertos contenidos, lo que significa invisibilizar las condiciones subyacentes, lo que a su vez posibilita la naturalización y objetivización de la realidad. Esto me lleva a lo que puede significar descolonizar el saber.

Lo más importante en descolonizar el saber es la desnaturalización de las condiciones sociales eurocentristas. En 3.2.3 se nombran algunas de las estrategias propuestas. Todas parten del postulado de que por la interdependencia de las diferentes formas de la colonialidad, la descolonización siempre tiene que enlazar todas. En correspondencia al análisis de los mecanismos en los que radica la construcción del orden social eurocentrista, una estrategia concreta consiste en la visibilización tanto de los contenidos que han sido silenciados a causa de la modernidad, como de las condiciones que posibilitan esa ignorancia. Se trata de crear posibilidades para vivir la diversidad de formas de ser y estar en el mundo.

Análisis (Capítulo 4)

Las partes centrales de este capítulo son la presentación y contextualización de los libros analizados (4.1.1 - 4.1.3) y la elaboración del sistema de categorías (4.2). La descripción y el análisis de los contenidos categorizados se lleva a cabo en 4.3.

El corpus del presente trabajo consiste en un conjunto de seis libros escolares. Se trata de dos series de libros en las que se analizan todas las publicaciones correspondientes. Cada libro corresponde a uno de los niveles A1, A2 o B1. Se llaman Perspectivas Austria (del editorial austriaco Veritas) y Caminos (del editorial austriaco ÖBV). Toda la serie Perspectivas Austria fue adaptada a las normas de los exámenes estandarizados austriacos, la de Caminos se está realizando ahora mismo. El primer volumen ya se titula Caminos Austria. Mayring postula la necesidad de describir las condiciones de la producción del material analizado. Como se manifiesta en el capítulo 2, hay varios factores que influyen en la producción de los libros escolares. Estos son de índole económico, político de educación, didáctico y sociocultural. Con referencia a Lässig (2010) muestro en 4.1.2 las herramientas nacionales que ejercen control directo en la producción. Según Lässig hay diferentes formas de control estatal. En Austria el sistema es de control directo, lo que se manifiesta en las comisiones de admisión, los exámenes estandarizados y los currículos. A continuación se nombran los factores influyentes más importantes en la enseñanza-aprendizaje de idiomas a nivel nacional. Por un lado está el *MCER*, en el cual se basan todas las herramientas nacionales, como por ejemplo los currículos. Por otro lado se describe el rol del llamado *Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum – ÖSZ*, una institución estatal que es responsable de la implementación de los desarrollos internacionales en el ámbito de la política de idiomas. A continuación me adentro en el papel que desempeñan los editoriales (Vandersitt, 2015).

Como he mencionado al principio del resumen, se amplía el método de Mayring con el análisis estructural de Markom y Weinhäupl. A lo largo del análisis se pone el enfoque en la descripción de la estructuración de los libros y los temarios seleccionados.

Aparte de que este estudio me permite la contextualización de los contenidos en la conclusión final, también muestra que la norma (muchas veces no marcada) dentro de los libros es representada por un cierto sector de la sociedad española. Los contenidos que se refieren a América Latina y el Caribe suelen ser marcados. En base a las conclusiones deducidas elaboré el sistema de categorías. Se basa en un criterio de selección y un nivel de abstracción. En correspondencia con la primera pregunta de investigación se codifican todos los enunciados que se refieren a América Latina ('criterio de selección'). Después de registrar toda la información, se generalizan los contenidos codificados, de acuerdo con la importancia de los temas seleccionados según Höhne, a los temas

inherentes ('nível de abstracción'). Así mismo, para corresponder la complejidad descrita de la organización del saber dentro de los libros, se registra también la información según los siguientes aspectos: título de la unidad, contexto directo de la parte codificada, contexto didáctico, forma de representación y señalización.

El sistema de categorías definitivo consiste en cuatro categorías principales y subcategorías relacionadas. Hay una categoría llamada 'temas' (subcategorías: arquitectura, artes plásticas, costumbres, artes escénicas, comida, trabajo voluntario, geografía, historia, ropa, clima y tiempo, cultura, paisaje, literatura, medios de comunicación, medicina, música y baile, ecología, plantas, viajar, puntos de interés, lenguaje, ciudades, animales y ciencia y educación), que es la más grande. Además consta de las categorías principales 'América Latina y Europa' (sin subcategorías relacionadas), 'Condiciones Sociales' (condiciones políticas, condiciones sociales, condiciones económicas, ayuda al desarrollo, migración) y 'Personas' (personas que hablan, personas conocidas, grupos de personas, personas sobre las que se habla). En 4.3 se lleva a cabo tanto la descripción de los contenidos registrados, como su análisis según las preguntas de investigación. Por ende, esto consiste tanto en la exposición del tipo del saber que se encuentra en cada categoría según las características descritas por Höhne, como en la interpretación del mismo desde la perspectiva decolonial.

Tanto en la teoría de Höhne, como en la teoría decolonial, la selección de temas representa un mecanismo característico central. La categoría correspondiente aclara que el tema dominante es lo de viajar, tanto a nivel de codificación como en su habitualización. La codificación se realiza mediante la práctica de dirigir la mayoría de los temas al enfoque de viajar o por los títulos de los ejercicios o la acentuación de las particularidades de los diferentes espacios geográficos, así como mediante la visualización. Esta consiste sobre todo en la representación de paisajes exóticos o de costumbres particulares. La habitualización se realiza por la interpelación diversa de lxs alumnxs como viajexs. En todas las subcategorías se notan diferentes mecanismos eurocentristas. En cuanto a la historia, se destacan las referencias a las sociedades de lxs habitantes originarixs antes del colonialismo o a las consecuencias del colonialismo europeo. Estas son descritas como las formas culturales específicas producidas por la influencia europea. En general se puede destacar que todo lo no europeo, o es transmitido como pasado o lo demarca de la norma por estrategias de la racialización o etnización. Así mismo se encuentra la idea de dicotomías en varios ámbitos, sobre todo en la presentación de costumbres y diferentes formas culturales. A lo largo de la categoría 'América Latina y Europa' se halla la tendencia de que Europa respresenta una alteridad y en cuanto a España se acentúa la semejanza con tendencia de homogenización. Demarcaciones claras

solo hay en el ámbito de costumbres o formas de culturas etnizadas. Cuando hay visualizaciones de personas, cabe mencionar que las de Europa son *blancas* y las de América Latina son personas Negras o personas de color (a excepción de Argentina, que también es representada por gente *blanca*). También se resalta la influencia europea. En torno al saber sobre las condiciones sociales en América Latina domina la tematización de los ‘problemas’. No se explican las condiciones históricas y la interdependencia global de los fenómenos descritos como problemas, lo que lleva a una naturalización de las condiciones sociales. La categoría ‘Personas’ corresponde a la importancia de la clasificación social de los individuos y la subjetivación. Las personas que son posicionadas como personas ‘de’ América Latina suelen ser interpretadas como expertxs de sus propias experiencias o de la diferencia. Otro tipo de conocimientos no se articulan. Los individuos esquematizados como indígenas o negrxs no tienen representación. Solo hay una excepción en que se da voz a una mujer que representa una indígena. En cambio lxs alumnxs suelen ser esquematizados como viajers o personas que ‘ayudan’ a los habitantes de América Latina, por ejemplo como voluntarixs. En cuanto a las categorías de raza y género cabe mencionar que la referencia a mujeres como grupo en su mayoría tematiza su pobreza.

Conclusión final (Capítulo 5)

Las explicaciones de Höhne me permitieron estudiar las características del saber sobre América Latina que circula a través de los libros de texto del castellano. Su análisis desde las perspectivas decoloniales revela su condición eurocéntrica a través de la observación de los mecanismos fundamentales subyacentes de esta manera de percibir y construir la realidad. Se hallan diferentes formas de naturalizar el orden social hegemónico orientado a la norma europea *blanca*. En esa reproducción, la interpretación y esquematización de los sujetos no europeos los fija a un contexto propio. Los temarios seleccionados muestran la ignorancia sobre ciertos temas. La ‘herida colonial’ o las consecuencias y continuidades del colonialismo como por ejemplo las poderosas formas del racismo no se hacen visibles.

Al contrario, el colonialismo es transmitido como algo positivo dado a las culturas particulares que ha producido. Si se contextualizan los contenidos codificados con los resultados del análisis estructural se puede observar que España representa la norma y el lugar de enunciación. En cuanto al interés personal mencionado al principio se ha vuelto obvio que es importante reflexionar tanto la propia posición social, como el saber y las perspectivas interiorizadas. Pero estos procesos no pueden sustituir el cambio de las estructuras y condiciones de la producción del saber de los libros escolares. Mientras que la mayoría de lxs actores de ese ámbito sea *blancxs* europexs, no se producirán los cambios fundamentales necesarios.

7.3. Auszug Kategoriensystem

Nr.	Schulbuch	Nível	S.	Titel der Unidad	Kontext der Kodierstelle	Selektierte Textstelle	Abstraktion	Kategorie	Didaktischer Kontext	Darstellungsform	Markierung
1	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	6	Hola, ¿qué tal?	Lea y escuche cómo se presentan las personas. Sechs Fotos von Personen die sich begrüßen (Sprechblasen); nur ein Bild, auf dem ein Kind zu sehen ist - gleichzeitig auch das einzige Foto mit nur einer Person abgebildet	Kind allein in alt wirkendem Bus; Kind lese ich als männlich und nicht weiß; das Kind winkt und sagt: Hasta luego! Adiós! Hasta mañana! Chao Buenas noches!	Einzelpersonen	Personen (sprechende Einzelpersonen)	Kommunikation	Bildmaterial mit Text	unmarkiert
2	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	9	El mundo del español	Qué asocia usted con el mundo del español? Zur Auswahl sind Fotos mit Beschriftungen zum Ankreuzen	ganze Übung ist einmal kodiert als la+europa	Europa und Lateinamerika	Lateinamerika und Europa	Landeskunde	Bildmaterial mit Text	unmarkiert
3	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	9	El mundo del español	Qué asocia usted con el mundo del español? Zur Auswahl sind Fotos mit Beschriftungen zum Ankreuzen	Zeichnung Comicfigur Mafalda + "Mafalda"	Kunst	Themen (Bildende Kunst)	Landeskunde	Bildmaterial mit Text	unmarkiert
4	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	9	El mundo del español	Qué asocia usted con el mundo del español? Zur Auswahl sind Fotos mit Beschriftungen zum Ankreuzen	eine Ziege und im Hintergrund Machu Pichchu; Text: las ruinas de Machu Picchu	Tiere, Ausgrabungsstätten	Themen (Tiere)	Landeskunde	Bildmaterial mit Text	markiert b
5	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	9	El mundo del español	Qué asocia usted con el mundo del español? Zur Auswahl sind Fotos mit Beschriftungen zum Ankreuzen	eine Ziege und im Hintergrund Machu Pichchu; Text: las ruinas de Machu Picchu	Tiere, Ausgrabungsstätten	Themen (Sehenswürdigkeiten)	Landeskunde	Bildmaterial mit Text	markiert b
6	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	9	El mundo del español	Qué asocia usted con el mundo del español? Zur Auswahl sind Fotos mit Beschriftungen zum Ankreuzen	ein weißes Paar tanzt Tango, Beschriftung "el tango"	Tanz, Personen	Personen (Einzelpersonen)	Landeskunde	Bildmaterial mit Text	unmarkiert
7	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	9	El mundo del español	Qué asocia usted con el mundo del español? Zur Auswahl sind Fotos mit Beschriftungen zum Ankreuzen	ein weißes Paar tanzt Tango, Beschriftung "el tango"	Tanz, Personen	Themen (Musik/Tanz)	Landeskunde	Bildmaterial mit Text	unmarkiert
8	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	9	El mundo del español	Qué asocia usted con el mundo del español? Zur Auswahl sind Fotos mit Beschriftungen zum Ankreuzen	Foto von weißem Sandstrand, dichtem Palmenwuchs und türkischem Meer; Beschriftung "las playas"; am Strand weht eine Nationalfahne	Landschaft	Themen (Landschaft)	Landeskunde	Bildmaterial mit Text	unmarkiert

Nr.	Schulbuch	Niveau	S.	Titel der Unidad	Kontext der Kodierstelle	Selektierte Textstelle	Abstraktion	Kategorie	Didaktischer Kontext	Darstellungsform	Markierung
9	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	10	El mundo del español	Palabras internacionales. Qué palabras entiende? Schauen Sie sich diese Schlagzeilen einer spanischen Zeitung an.	congreso internacional de medicina en bogotá	Medien, Medizin, Wissenschaft	Themen (Medien)	Kommunikation	Text	markiert b
10	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	10	El mundo del español	Palabras internacionales. Qué palabras entiende? Schauen Sie sich diese Schlagzeilen einer spanischen Zeitung an.	congreso internacional de medicina en bogotá	Medien, Medizin, Wissenschaft	Themen (Medizin)	Kommunikation	Text	markiert b
11	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	10	El mundo del español	Palabras internacionales. Qué palabras entiende? Schauen Sie sich diese Schlagzeilen einer spanischen Zeitung an.	congreso internacional de medicina en bogotá	Medien, Medizin, Wissenschaft	Themen (Wissenschaft/Bildung)	Kommunikation	Text	markiert b
12	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	10	El mundo del español	Palabras internacionales. Qué palabras entiende? Schauen Sie sich diese Schlagzeilen einer spanischen Zeitung an.	nueva biblioteca digital de las universades de Argentina	Bildung	Themen (Wissenschaft/Bildung)	Landeskunde	Text	markiert b
13	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	12	El mundo del español	Cómo se pronuncia? Anhand des Audios sollen Ausspracheregeln herausgefunden werden	c wie scharfes s in LA und einigen gegenden Südspaniens	Aussprache, LA+spanien	Themen (Sprache)	Grammatik	Text	markiert b
14	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	12	El mundo del español	Cómo se pronuncia? Anhand des Audios sollen Ausspracheregeln herausgefunden werden	c wie scharfes s in LA und einigen gegenden Südspaniens	Aussprache, LA+spanien	Lateinamerika und Europa	Grammatik	Text	markiert b
15	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	12	El mundo del español	Cómo se pronuncia? Anhand des Audios sollen Ausspracheregeln herausgefunden werden	x nur bei Mexico wie CH	Aussprache	Themen (Sprache)	Grammatik	Text	markiert b
16	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	12	El mundo del español	Cómo se pronuncia? Anhand des Audios sollen Ausspracheregeln herausgefunden werden	z wie scharfes s in LA und einigen gegenden Südspaniens	Aussprache, LA+spanien	Themen (Sprache)	Grammatik	Text	markiert b

Nr.	Schulbuch	Niveau	S.	Titel der Unidad	Kontext der Kodierstelle	Selektierte Textstelle	Abstraktion	Kategorie	Didaktischer Kontext	Darstellungsform	Markierung
17	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	12	El mundo del español	Cómo se pronuncia? Anhand des Ausspracheregeln herausgefunden werden	z wie scharfes s in LA und einigen gegenden Südspaniens	Aussprache	Lateinamerika und Europa	Grammatik	Text	markiert b
18	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	13	El mundo del español	Quiénes son estas personas? Sehen Sie sich die Fotos und die Namen der Prominenten an und fragen Sie in der Gruppe.	Zeichnung/Portrait von Frida Kahlo	personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Bildmaterial	unmarkiert
19	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	13	El mundo del español	Quiénes son estas personas? Sehen Sie sich die Fotos und die Namen der Prominenten an und fragen Sie in der Gruppe.	Foto von Che Guevara	personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Bildmaterial	unmarkiert
20	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	13	El mundo del español	Quiénes son estas personas? Sehen Sie sich die Fotos und die Namen der Prominenten an und fragen Sie in der Gruppe.	foto von Shakira	personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Bildmaterial	unmarkiert
21	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	13	El mundo del español	Quiénes son estas personas? Sehen Sie sich die Fotos und die Namen der Prominenten an und fragen Sie in der Gruppe.	Foto von Lionel Messi	personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Bildmaterial	unmarkiert
22	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	14	El mundo del español	Quién es? Kennen Sie diese Prominenten? LückenText und zwei Fotos	Shakira es una cantante famosa.	personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Text	unmarkiert
23	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	14	El mundo del español	Quién es? Kennen Sie diese Prominenten? LückenText und zwei Fotos	Mario Vargas Llosa es un escritor peruano.	personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Text	markiert b
24	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	14	El mundo del español	Quién es? Kennen Sie diese Prominenten? LückenText und zwei Fotos	Gustavo Dudamel es un director de orquesta venezolano.	personas conocidas, Musik	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Text	markiert b
25	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	14	El mundo del español	Quién es? Kennen Sie diese Prominenten? LückenText und zwei Fotos	Foto von Mario Vargas Llosa. Sitzt auf einem Sessel, im Hintergrund weißer Treppenaufgang	Personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Bildmaterial	unmarkiert
26	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	14	El mundo del español	Quién es? Kennen Sie diese Prominenten? LückenText und zwei Fotos	Foto von Dudamel, im Hintergrund Foto eines anderen dirigierenden weißen Mannes	Personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Bildmaterial	markiert b

Nr.	Schulbuch	Niveau	S.	Titel der Unidad	Kontext der Kodierstelle	Selektierte Textstelle	Abstraktion	Kategorie	Didaktischer Kontext	Darstellungsform	Markierung
27	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	15	El mundo del español	Una persona famosa. Hören Sie einige Zahlen. Jede Zahl entspricht einem Buchstaben. Entdecken Sie den Namen einer Person	Fidel Castro	Personas conocidas	Personen (Berühmte)	Kommunikation	Audio und Text	unmarkiert
28	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	16	El mundo del español	Milliones de personas hablan español. Hören Sie zu und kreuzen Sie an, welche spanischsprachigen Länder genannt werden.	Y en América, en muchos países se habla español: Argentina, Paraguay, Uruguay,... Bolivia, Ecuador, Perú, ... Colombia, Cuba, Nicaragua y Venezuela. ¡Estos son sólo algunos ejemplos! [...]. ¡El mundo del español es un mundo de inmensas posibilidades!	spanischsprachige Länder	Themen (Sprache)	Landeskunde	Audio und Text	markiert b
29	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	16	El mundo del español	Se habla español en...? Fragen Sie sich nun gegenseitig in welchen der oben genannten Länder spanisch gesprochen wird. Mit zwei angegebenen Beispielsätzen und einer Illustration	En Argentina se habla español.	spanischsprachige Länder, Länder	Themen (Sprache)	Kommunikation	Text	markiert b
30	Caminos Austri a 1, A1-A2	A1	16	El mundo del español	Se habla español en...? Fragen Sie sich nun gegenseitig in welchen der oben genannten Länder spanisch gesprochen wird. Mit zwei angegebenen Beispielsätzen und einer Illustration	En Argentina se habla español.	spanischsprachige Länder	Themen (Sprache)	Kommunikation	Text	markiert b

Nr.	Schulbuch	Niveau	S.	Titel der Unidad	Kontext der Kodierstelle	Selektierte Textstelle	Abstraktion	Kategorie	Didaktischer Kontext	Darstellungsform	Markierung
31	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	16	El mundo del español	Se habla español en...? Fragen Sie sich nun gegenseitig in welchen der oben genannten Länder spanisch gesprochen wird. Mit zwei angegebenen Beispielsätzen und einer Illustration	Illustration einer Weltkarte mit Personen, die ein Schild mit Schrift in den Händen halten. In Lateinamerika eine als von mir als <i>weiß gelesene</i> weibliche Person mit Hut/ Schild mit Hola (Argentinien); eine von mir als nicht weiß gelesene weibliche Person mit Kopfschmuck aus Federn, Schild mit Olá (Brasilien), eine von mir als nicht weiß weibliche Person mit langen schwarzen Haaren; Schild mit Hola (Zentralamerika);	Geografie, Personen, spanischsprachige Länder, mit Europa	Themen (Sprache)	Kommunikation	Bildmaterial	markiert b
32	Caminos Austria 1, A1-A2	A1	16	El mundo del español	Se habla español en...? Fragen Sie sich nun gegenseitig in welchen der oben genannten Länder spanisch gesprochen wird. Mit zwei angegebenen Beispielsätzen und einer Illustration	Illustration einer Weltkarte mit Personen, die ein Schild mit Schrift in den Händen halten. In Lateinamerika eine als von mir als <i>weiß gelesene</i> weibliche Person mit Hut/ Schild mit Hola (Argentinien); eine von mir als nicht weiß gelesene weibliche Person mit Kopfschmuck aus Federn, Schild mit Olá (Brasilien), eine von mir als nicht weiß weibliche Person mit langen schwarzen Haaren; Schild mit Hola (Zentralamerika);	Geografie, Personen, spanischsprachige Länder, mit Europa	Themen (Geografie)	Kommunikation	Bildmaterial	markiert b

7.4. Transkription Audiomaterial

Das folgende von der Autorin transkripierte Audiobeispiel stammt aus dem zweiten Band der Reihe *Perspectivas Austria*.⁶⁶⁴

- 1 El famoso pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín nació el 6 de julio de 1919 como hijo de
- 2 un padre indígena y una madre mestiza. En 1942, cuando tenía 23 años, presentó su primera
- 3 exposición y entre los años 1961 y 1990 Guayasamín pintó la serie la Edad de la ira, que es
- 4 una muestra del dolor de los indígenas andinos explotados durante siglos.

⁶⁶⁴ *Amann Marín, Bucheli, Bürgens, Forst, Álvarez, Bauer-Greinöcker, Dannerer, Niedersüß, Perspectivas AUSTRIA, A2+, S.141.*