

Eckert. Beiträge 2016/3

Daniel Schumann

**Koloniale Wege in die moderne Welt –
Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in
aktuellen deutschen und mexikanischen
Geschichtsschulbüchern**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**

Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU | MERES



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 Unported (CC BY-ND 4.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Eckert. Beiträge

Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung

Band 2016/3

Redaktion

Tim Hartung

Zitierhinweis:

Schumann, Daniel. „Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern.“ *Eckert. Beiträge* 2016/3. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2016-0062>.

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Theoretischer Rahmen: Aspekte der Vergegenwärtigung	6
2.1	Eine methodologische Vorrede.....	6
2.2	Was ist Geschichte? Zur historiographischen Operation.....	8
2.3	Das Schulbuch und seine Kontexte in wissenssoziologischer Lesart.....	14
2.4	Die Eroberung Amerikas im Spiegel dekolonialer Diskurse.....	19
2.5	Zusammenfassung: Ein Modell der Vergegenwärtigung.....	23
3	Reflexion des methodischen Vorgehens	25
3.1	Zur Auswahl des Korpus.....	25
3.2	Die Logik des Vergleichs.....	27
3.3	Von der Narrativisierung zur Vergegenwärtigungsstrategie.....	28
4	Zur Narrativisierung eines Bruchs: Ergebnisse der Narrationsanalyse	29
4.1	Deutscher Korpus.....	30
4.1.1	Überblick zur Gegenstandskonstruktion.....	30
4.1.2	Das überlegene Europa als Voraussetzung der Eroberung Amerikas.....	36
4.1.3	Vom ‚Eye‘ des Kolumbus zu Cortés‘ Staunen: Die Entdeckerperspektive.....	38
4.2	Mexikanischer Korpus.....	40
4.2.1	Überblick zur Gegenstandskonstruktion.....	40
4.2.2	„die ersten mexikanischen Mestizen“: Eine Geschichte der Vermischung.....	46
4.3	Synthese: Europäische Dominanz und kulturelle Vermischung.....	51
5	Den Kulturkontakt lernen: Didaktische Strategien der Vergegenwärtigung	53
5.1	Deutscher Korpus: Perspektivwechsel ins Leere.....	53
5.2	Mexikanischer Korpus: Der Wert des eigenen Blicks.....	56
6	Fazit: Koloniale Zeit/Räume und das Verschweigen Cemanáhuacs	56
	Literatur	62

1 Einleitung

„Am 12. Oktober 1492 entdeckte Kolumbus Amerika“ – dieser *common sense* wurde im November 2014 kurzzeitig in Frage gestellt. Während eines Gipfeltreffens mit lateinamerikanischen Muslim_innen gab der türkische Präsident Recep Tayyip Erdoğan bekannt, dass bereits im 12. Jahrhundert muslimische Seeleute Amerika entdeckt hätten – und damit deutlich vor Kolumbus. Er bezog sich dabei auf einen Eintrag in Kolumbus' Bordtagebuch, worin von der Existenz einer Moschee auf einer Bergkette des heutigen Kubas die Rede sei und berief sich zudem auf den Frankfurter Orientalisten Fuat Sezgin. Spannend an Erdoğan's Kommentar ist vielleicht nicht nur die Tatsache, dass ein weithin hegemonialer historischer Fakt für einen Augenblick destabilisiert wurde, sondern vor allem die medialen Reaktionen auf der ganzen Welt: Pressemeldungen erreichten Deutschland, Spanien, Kuba, Mexiko, Honduras und viele mehr. Die Zeitungsartikel zu Erdoğan's Rede setzen teils unterschiedliche Schwerpunkte – sie verspotten ihn, weisen auf vorherige Entdeckungen Amerikas durch die Wikinger hin, entlarven den von Kolumbus verwendeten Begriff der „*mezquita*“ (von Erdoğan eben als Moschee übersetzt) nur als metaphorischen Vergleich – aber im Prinzip sind sich zumindest die deutschen Artikel allesamt einig: Wer auch immer bereits schon vorher in Amerika gelandet sein mag, „erschlossen wurde der Weg in die Neue Welt von Christoph Kolumbus im Jahr 1492“¹. Auffällig an den medialen Reaktionen ist, dass die ‚Entdeckung‘ Amerikas alles andere als ein nüchternes, sondern ein „kontroverses Thema“² ist. Es wird darum gestritten, wem die Lorbeeren jener ‚Entdeckung‘ zustehen – nicht aber, inwiefern die Vorstellung einer Entdeckung überhaupt eine angemessene Konzeption dessen ist, wie der Kontinent in der Weltgeschichte positioniert ist. Die ‚Entdeckung‘ Amerikas ist noch heute ein offensichtlich wichtiges Ereignis, das es diskursiv zu besetzen gilt. Erdoğan äußerte schließlich, dass er das Bildungsministerium in der Pflicht sehe, zukünftig den Beitrag des Islam zur Weltgeschichte stärker zu berücksichtigen – und es mag kaum verwundern, dass er in diesem Zuge die Änderung der türkischen Schulbücher forderte.³

¹ Vgl. Florian Stark: Wieso Erdogan Kolumbus Entdeckerruhm abspricht. In: Die Welt, 17.11.2014. Online abrufbar unter: <http://www.welt.de/geschichte/article134422444/Wieso-Erdogan-Kolumbus-Entdeckerruhm-abspricht.html> [abgerufen am 12.3.2015].

² Vgl. o.A.: *Los musulmanes descubrieron América*, dice presidente de Turquía. In: Excelsior, 16.11.2014. Online abrufbar unter: <http://www.excelsior.com.mx/global/2014/11/16/992685> [abgerufen am 12.3.2015].

³ Vgl. o.A.: Erdogan ordena que los niños turcos aprendan en las escuelas el ‘descubrimiento musulmán’ de América. In: Diario de Cuba, 24.11. 2014. Online abrufbar unter: http://www.diariodecuba.com/internacional/1416823449_11422.html; Boris Kálnoky: Erdogan lässt Schulbücher in der Türkei ändern. In: Die Welt, 20.11.2014. Online abrufbar unter: http://www.welt.de/print/die_welt/politik/article134526709/Erdogan-laesst-Schulbuecher-in-der-Tuerkei-aendern.html [beide abgerufen am 12.03.2015].

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Die Schulbuchdarstellungen der Eroberung Amerikas exemplarisch zu untersuchen ist das Ziel der vorliegenden Arbeit – allerdings keine türkischen, sondern aktuelle deutsche und mexikanische Geschichtsschulbücher im Vergleich: Wie wird die Eroberung Amerikas verhandelt – also jener Zeitraum von Kolumbus' Landung bis hin zum Beginn der Institutionalisierung der Kolonialherrschaft – und mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt? Ich werde im Folgenden ausführen, dass das in Schulbüchern thematisierte historische Wissen über die Conquista⁴ keineswegs nur als Faktenerzeugung über die koloniale Vergangenheit angesehen werden kann, sondern im Hinblick auf die jeweilige Gegenwart prägend ist. Man lernt aus den Lehrmitteln nicht nur, wer wen ‚entdeckt‘ hat, sondern auch was dieses historische Ereignis zu bedeuten hat, welche Folgen es eingeleitet hat, die uns noch heute begleiten, und schließlich auch, worüber man als Schüler_in weiter nachdenken soll. Historisches Wissen, so meine These, wird in Schulbüchern immer *aus* der Gegenwart heraus und *für* die Gegenwart in spezifischer Weise hergestellt. Daher will ich mit der Analyse auch eine Antwort auf die durch Erdoğan's Äußerung angestoßene Frage geben, inwiefern die ‚Entdeckung‘ und Eroberung Amerikas ein so kontroverses Thema ist. Schulbücher zu untersuchen ist dabei besonders spannend, da die in ihnen verdichteten Wissensbestände als relativ offizielle Diskurse angesehen werden können, die einen langen Weg hinter sich haben und selbst oft ‚vermittelt‘ wurden, bis sie Eingang in jenes Vermittlungsmedium gefunden haben, mit dem im Laufe einer jeden Bildungslaufbahn (fast) jede_r regelmäßig in Berührung kommt.

Im Rahmen meiner Untersuchung wurde bald klar, dass das in den Geschichtsschulbüchern produzierte Wissen über die Eroberung Amerikas ein spezifisches Wissen ist, das die Nennung von Ereignissen, die Präsentation stereotyper Bilder von Kolumbus' Landung auf der Insel Guanahaní oder auch die Verknüpfung von historischen Zusammenhängen noch übersteigt. So stieß ich am Anfang meiner Recherche auf ein 2001 erschienenes bayrisches Schulbuch, das die Schüler_innen nach der Darstellung der Ereignisse der Conquista auf einer Doppelseite zu einem Projekt einlädt: „Wir und die anderen – was wissen wir voneinander?“ – eine Frage, die an das „Aufeinanderprallen zweier unterschiedlicher Kulturen“ anschließt und es explizit auf die Gegenwart bezieht: So soll man in Gruppenarbeiten unter anderem danach fragen, wie sich „[a]usländische Mitschüler/innen an unserer Schule“ fühlen, welche Brauchtümer und Feste sie haben, wie die Osmanen in Mozarts „Entführung aus dem Serail“

⁴ Ich verwende den spanischen Begriff der Conquista hier analog zur Eroberung Amerikas. Für den Zusammenhang von Conquista und der 1492 – noch vor Kolumbus' Aufbruch – beendeten spanischen Reconquista, bei der die Spanier das Territorium der iberischen Halbinsel durch Bekämpfung des muslimischen Herrschaftsbereichs und Vertreibung von Jüdinnen und Juden ‚zurückerobereten‘, vgl. Böttcher 2013.

dargestellt werden und – für die andere Seite des Zusammenpralls: „Wie sehen ausländische Mitschüler/innen oder Mitbürger uns Deutsche?“ (alle: Feller et al. 2001: 96f.) Dieses in der Form außergewöhnlich zugespitzte Sammelsurium der unterschiedlichen Spielarten des *otherings* zeigt meines Erachtens erstens, dass man im Umfeld der Eroberung Amerikas auch für das Hier und Jetzt etwas darüber lernen soll, was ‚Kulturen‘ sind und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Die gegenwartsbezogenen Implikationen für den Umgang mit kultureller Identität und Alterität stellten sich bei der Sichtung der aktuell verwendeten Bücher als zentral heraus und wurden somit zu einer wichtigen Analyseheuristik jener Darstellungen einer kolonialen Situation des Kulturkontakts. Zugleich wird zweitens deutlich, dass Lehrmittel explizit performativ wirken und ihre Leser_innen zum weiteren Denken und Handeln anregen. Diese Eigenlogik von Schulbüchern gilt es bei der Analyse zu beachten.

Die Arbeit geht deswegen in zwei Schritten vor: Zunächst werde ich einen theoretisch-methodologischen Rahmen vorstellen, mit dem sich das in den Schulbüchern verhandelte historische Wissen greifen und analysieren lässt (Kapitel 2). Dabei ist mir vor allem wichtig, theoretisch relevante Aspekte und Vorarbeiten für eine Schulbuchanalyse zusammenzuführen, um eine diskursanalytische Perspektive auf die narrative und didaktische Einbettung der Eroberung Amerikas zu entwickeln; gleichzeitig erachte ich die Perspektive auch für weitere Untersuchungen geschichtsbezogenen Schulbuchwissens als gewinnbringend. Dieses Modell der Vergegenwärtigung hat mir als Arbeitsgrundlage für die exemplarische Analyse der Verhandlung der Conquista in den aktuellen Schulbüchern Mexikos und Deutschlands gedient, mit der sich der zweite Teil der Arbeit beschäftigt. Nachdem ich auf die Auswahl des Korpus und das methodische Vorgehen eingegangen bin (Kapitel 3), werde ich die Ergebnisse der Narrationsanalyse (Kapitel 4) sowie der Analyse der didaktischen Strategien der Schulbücher (Kapitel 5) vergleichend präsentieren. Abschließend werde ich die Ergebnisse auf theoretischer Ebene zusammenfassen und ausblickend deuten (Kapitel 6).

2 Theoretischer Rahmen: Aspekte der Vergegenwärtigung

2.1 Eine methodologische Vorrede

Wenn die sogenannte Entdeckung Amerikas „durch ihren globalen Charakter“ (KG: 152)⁵ die „vielen Welten der Menschen letztendlich zu der einen Welt gemacht“ hat (ZR: 145), dann ist gerade die Frage, wie Schulbücher sich diese *eine* Welt für wen imaginieren und was sie ihren Adressat_innen damit explizit und implizit für ihr Denken und Handeln nahelegen wollen.

⁵ Für Zitate aus Schulbüchern verwende ich zur besseren Lesbarkeit Kürzel. Vgl. dazu die Übersicht zur Korpusauswahl in Kapitel 3.1 oder das Literaturverzeichnis.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Diese Untersuchung ist also im doppelten Sinne eine Untersuchung von „Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 1984): einer gegenwärtigen, die durch Menschen gedeutet und gelebt wird, mittels einer ‚vergangenen‘.

Mit dem folgenden Kapitel verfolge ich das Ziel, meinen theoretischen und methodologischen Rahmen darzustellen und eine spezifische Analyseperspektive zu entwickeln, die ich als Modell für eine soziologische Schulbuchanalyse angemessen erachte. Ich will dafür einen konstruktivistischen Zugang vorschlagen, mit dem die in den Schulbüchern kondensierten Diskurse über die Eroberung Amerikas beschrieben werden können. Diskurse sind nach Michel Foucault als „Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1973: 74) und lassen sich somit als „mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (Keller 2011: 8). Ein solcher Zugang hat methodologische Implikationen, auf die ich im Folgenden kurz eingehe.

Diskurse zu untersuchen – wie ‚ideologiekritisch‘ mein Anspruch auch sein mag – bedeutet, nichtsdestotrotz mit beiden Beinen mitten in der diskursiven Wirklichkeit zu stehen. Eine Analyse von Diskursen und damit verbundenen ‚Wahr-Sprechungen‘ kommt nicht darum herum, selbst Teil der Wissensordnung zu sein, die sie untersuchen will: „Wenn alle Wirklichkeit diskursiv strukturiert ist, dann steht auch der Diskurs des Diskursanalytikers in der ‚Ordnung der Wahrheit‘, die er zu rekonstruieren sucht“ (Hirsland/Schneider 2006: 400). Als Soziolog_in Wirklichkeit zu untersuchen bedeutet insofern immer auch, unter bestimmten Bedingungen und mit einer spezifischen Position Wirklichkeit diskursiv herzustellen. Eine solche methodologische Vorannahme lässt das epistemische Vorrecht eines wissenschaftlichen Zugangs radikal betrachtet nicht aufrechterhalten. Dennoch muss ich in diesem Rahmen zwar von dieser Prämisse ausgehen, will aber zumindest meine Perspektive auf das Thema – die wissenschaftlichen und politischen Diskurse, die ich für den Untersuchungsgegenstand und seinen Kontext als prägend erachte und als Vergleichsfolie benutze – auf den folgenden Seiten beschreiben.

Dieses Kapitel habe ich deswegen nicht nur als theoretischen, sondern gewissermaßen auch als methodologischen Rahmen geschrieben, der während meiner theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit den mexikanischen und deutschen Schulbüchern entstanden ist. Hierbei will ich zunächst auf einige Prämissen der Produktion von historischem Wissen eingehen, daraufhin Schulbücher als spezifisches Vermittlungsmedium mit eigener Logik

herausstellen um schließlich den Untersuchungsgegenstand vor dem Hintergrund dekolonialer Diskurse zu lesen. Gleichzeitig soll das Kapitel nicht nur trockene Theorie, sondern auch eine Fokussierung auf das Thema der Eroberung Amerikas sein – wobei ich schließlich auch meine Fragestellung und Perspektive präzisiere und in Kapitel 2.5 als Modell zusammenfasse. Wenngleich die Arbeit auf einem Vergleich zwischen mexikanischen und deutschen Schulbüchern fußt und tendenziell den Anspruch hat, auch in nicht-hegemonialen Kontexten entstandenes soziologisches Wissen einzubringen, möchte ich schließlich noch darauf hinweisen, dass die Arbeit den Überhang der, zugespitzt formuliert, ‚deutschen Seite‘ des Vergleichs und Theoretisierens aufgrund meiner lokalen Positioniertheit nicht wird loswerden können.

2.2 Was ist Geschichte? Zur historiographischen Operation

Die Frage, was Geschichte ist und auf welche Weise sie geschrieben wird, kann angesichts der Fülle der ihr gewidmeten Buchseiten an dieser Stelle beinahe nur ironisch verstanden werden. Dennoch kommt eine Untersuchung, die um geschichtliche Darstellungsweisen und damit verbundene Zielvorstellungen in Schulbüchern kreist, nicht ohne eine Definition – und sei es eine Arbeitsdefinition – von Geschichte aus. Deswegen werde ich im Folgenden mit der postmodernen und poststrukturalistischen Perspektive Michel de Certeaus sowie Hayden Whites aus dem Umfeld der literaturwissenschaftlichen Strömung des *new historicism* auf die Mechanismen moderner Geschichtsschreibung eingehen. Obwohl diese Ansätze in erster Linie die europäische *Geschichtswissenschaft* bzw. die Historiographie und ihre erkenntnistheoretischen Grundlagen und Verfahren durchleuchten, möchte ich hier zeigen, dass eine solche Analyse auch für die Untersuchung der Konstruktion historischen Wissens über die Conquista in Schulbüchern fruchtbar ist. Darauf aufbauend werde ich dann einige Fragen herausstellen, die mir als Heuristiken für die Schulbuchanalyse dienen.

Die postmoderne Analyse ‚westlich-moderner‘ Geschichtsschreibung setzt mit ihrer Kritik an einem Bild von Geschichte an, das heute vielen Geschichtsschulbüchern zugrunde gelegt zu sein scheint und sich anhand einer Aussage des Historikers Leopold von Ranke aus dem 19. Jahrhundert verdeutlichen lässt. Ranke zufolge kann die Vergangenheit so, „wie es eigentlich gewesen ist“ (Ranke, zit. nach Bernhard 2013: 36) erschlossen werden. Geschichte ist aus dieser Sicht objektiv, wenn sie nur methodisch korrekt rekonstruiert wird. Gegen eine solche vermeintlich unproblematische Repräsentation der Vergangenheit richten sich die Geschichtstheorien aus dem Umfeld des *new historicism* (vgl. Pieters 2000: 21f.): Sie halten Rankes Auffassungen – und seinen ideellen Nachfolger_innen der aktuellen Historiographie – entgegen-

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

gen, dass Geschichte niemals objektiv sein kann, da die Vergangenheit eine Polyphonie voller Stimmen und Gegenstimmen sei und Geschichte demzufolge nicht als Monolith begreifbar sei. Zweitens führt der *new historicism* das Argument ins Feld, dass die oder der Forschende selbst eine eigene Historizität hat und in seiner Herangehensweise vorgeprägt ist. Drittens richtet sich die postmoderne Kritik auf die oft universalistische und teleologische Zielsetzung, die vielen Vergangenheitsdarstellungen zumindest implizit inhärent seien – sei dies nun eine modernistische Vorstellung eines westlichen Entwicklungspfad, auf dem die sogenannte ‚Dritte Welt‘ angesiedelt wird oder der Weltgeist im Sinne Hegels, gegen den sich bereits Ranke mit seiner objektivistisch-rekonstruktiven Methode gewandt hatte (vgl. ebd.: 24).

Stattdessen werde ich Geschichte hier aus einer Perspektive der Kontingenz als eine in der Gegenwart stattfindende Praxis mit einer spezifischen Operationslogik fassen, die historisches Wissen als ihren Gegenstand erst narrativ produziert. Damit geht es mir hier um das ‚Machen von Geschichte‘, wie es der französische Soziologe Michel de Certeau (1991b) bezeichnet. Geschichte ist insofern kein Monolith mehr, sondern Produkt einer genuin politischen Praxis, die das Bild der Vergangenheit bestimmt.⁶

Wenn Geschichte ‚Resultat einer gegenwärtigen Praxis‘ (ebd.: 68) ist, so gilt es ihre Produktionsbedingungen und -methoden näher zu bestimmen. Wie produziert die ‚westliche‘ Historiographie Geschichte? Mit Michel de Certeau betrachtet steht am Anfang der historiographischen Operation die Leitunterscheidung zwischen Gegenwart und Vergangenheit, die letztlich eine rein analytische ist und praktisch immer wieder transzendiert wird (vgl. Certeau 1991a: 13ff.). Die Vergangenheit wird zum Objekt, zu einer entzifferbaren Sprache, die von Historiker_innen als erkennende Subjekte gelesen werden kann. Der kontinuierliche zeitliche

⁶ Wenn ich hier auf das ‚Machen von Geschichte‘ eingehe, dann klammere ich einen anderen Aspekt aus, auf den eine Geschichtstheorie aber auch eingehen muss: Inwiefern ist die historiographische Praxis der wiederum selbst durch die Vergangenheit ‚geprägt‘? Da diese Seite zu weit von meinem Untersuchungsthema wegführen würde, möchte ich sie hier nur kurz anreißen. Ich gehe durchaus davon aus, dass ‚vergangene‘ historiographische Praktiken die heutigen erkenntnistheoretischen und forschungspraktischen Grundlagen strukturiert haben, wenngleich auch nicht von einer einfachen Ursache-Wirkungs-Beziehung auszugehen ist, sondern eher von einem wiederum gegenwärtigen, diskursiv geprägten Prozess von Aneignung und Widerstand. Wie sehr heutige sozialwissenschaftliche Erkenntniskategorien in Kontinuität mit ‚der Aufklärung‘ und ihrer ‚anderen‘, kolonialen Seite als Abgrenzungsfolie stehen, macht die Gruppe *modernidad/colonialidad* deutlich (vgl. einführend Escobar 2003; Mignolo 2012). In dieser Hinsicht erscheint die ‚moderne‘, teleologisch-lineare Geschichtsvorstellung als eine Konstruktion, die sich gerade durch die Abgrenzung und Disqualifizierung anderer Geschichtsvorstellungen als ‚primitiv‘ durchsetzen konnte – z. B. gegenüber der zirkulären Geschichtskonzeption der Aztek_innen. Auch in Bezug auf die Renaissance, die in den Schulbüchern meist als ‚Zeitalter der Entdeckungen‘ – neben den technischen auch derjenigen Amerikas – bezeichnet wird, zeigt der Historiker Jerry Brotton (2006), dass diese Zeit intensiven Kulturaustauschs durch die im national(istisch)en Geist des 19. Jahrhunderts entstehende Geschichtswissenschaft zu einer Epoche erklärt wurde, in der die kulturellen und politischen Räume stark separiert gewesen seien. Dies ist wohl eine Ansicht, die der gegenwärtigen Abendland-Rhetorik wieder zu tragischem Ruhm verhilft.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Fluss wird durch eine Setzung unterbrochen; aus der Kontinuität wird eine Diskontinuität in Form einer radikalen Trennung, deren zwei Produkte voneinander distanziert werden und unterschiedliche Eigenschaften zugesprochen bekommen. Auf der Grundlage dieser Trennung versucht die Geschichtsschreibung als gegenwärtiges wissenschaftliches Verfahren nun, die Wirklichkeit der Vergangenheit als ihr Anderes zu entziffern und zum Sprechen zu bringen. Das ist jedoch ein schwieriges Unterfangen: Als eine gegenwärtige Praxis steht die Geschichtsschreibung zunächst vor dem Problem, aus einer enorm hohen Anzahl historischer Ereignisse (die ‚wirklich‘ passiert sind) eine Auswahl zu treffen – oder anders gesagt: Geschichtsschreibung ist in erster Linie auf Komplexitätsreduktion angewiesen. Ob nun in den Geschichtsschulbüchern ein indigener Aufstand erwähnt wird oder nicht, zu welchem Ausmaß Cortés‘ Erfahrungen nach seiner Ankunft in Mexiko dargestellt werden und/oder diejenigen Moctezumas, ist in erster Linie eine Frage danach, was zu erzählen möglich und wichtig scheint – im Gegensatz zu dem, was vergessen werden kann. Dieses erste Problem der Geschichtsschreibung, die Selektion historischer Ereignisse, ist also „voluntaristisch“ (ebd.: 14), vom Willen des in der Gegenwart schreibenden Subjekts, aber auch von dessen Produktionsbedingungen abhängig.

Die historiographische Operation ist jedoch nicht nur eine Selektionsleistung, sondern gleichzeitig eine „Semantisierung“ (Certeau 1991c: 121), indem sie sprachlich ein Sinnsystem aufbaut und den selektierten Ereignissen einen Platz im gegenwärtigen Diskurs zuweist und eine Faktizität verschafft. Die These des US-amerikanischen Literaturwissenschaftlers und Historikers Hayden White ist, dass Geschichtsschreibung nur vermittelt über Narration einen Zugang zu historischen Ereignissen bekommen kann. Das wird deutlich, wenn man sich eine weitere zentrale Unterscheidung der Historiographie vor Augen führt: historische Ereignisse („events“), die passieren, und historische Fakten als „events under description“ (White 2008: 13). Wie bei de Certeaus Ausführungen über die Vergangenheit wird jedoch deutlich, dass ein einfacher Zugang zu historischen Ereignissen, wie sie ‚wirklich geschehen sind‘, und damit eine Umwandlung einer analytischen Vergangenheit in eine wahre Geschichte, nicht möglich ist. Was Geschichte ist, wird dadurch bestimmt, dass Wissenschaftler_innen (oder in diesem Falle: Schulbücher) ein historisches Ereignis aus einer Quelle herauslösen, es beschreiben und in einen anderen Kontext stellen. Fakten sind dann analytisch Ereignisse zweiter Ordnung: „[T]hey are events in speech about other speech events and other kinds of events beyond outside of speech“ (ebd.). Ob sich das Ereignis tatsächlich ereignet hat ist bisweilen schwer zu sagen: Haben ‚die‘ Aztek_innen in Hernán Cortés tatsächlich ihre zurückkehrende Gottheit

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Quetzalcoatl gesehen oder lässt sich das als Mythos bezeichnen, der sich ausgehend von Cortés' strategisch an die spanische Krone gerichteten Tagebucheinträgen entsponnen hat? In die Geschichte eingehen kann das eine oder andere jedoch nur, wenn jemand ein historisches Ereignis in einer gegenwärtigen Praxis als Fakt in die Geschichtsschreibung einführt – und erst die kommunikative Auseinandersetzung darüber wird entscheiden, ob und wie lange es als ‚wahrer‘ Fakt oder ‚falscher‘ Fakt bzw. Mythos anerkannt oder abgelehnt wird.

Als postmoderne Analyseperspektive auf historisches Wissen lässt sich soweit festhalten, dass geschichtliche Fakten *gleichzeitig* als Selektion und Semantisierung in einer gegenwärtigen Operation produziert werden. Diesen grundlegenden Prozess habe ich am Beispiel der Konstruktion von einem einzelnen historischen Ereignis nachgezeichnet. Nun sind Darstellungen von Geschichte in den seltensten Fällen eine reine Chronologie von Ereignissen, sondern bestehen aus Sequenzen oder Epochen, Brüchen, überdauernden Strukturen oder brodelnden Bewegungen, Akteursgruppen usw.; diese bezeichnet Hayden White analog dem eben dargestellten Mechanismus als „macro facts“ (ebd.: 14). Daran wird deutlich, dass die Frage nach einem historischen Ereignis nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in einen Zusammenhang eingebettet und dabei narrativisiert werden muss: Zwischen dem einen Ereignis und dem anderen müssen narrative Verbindungen hergestellt werden. Und wenn ein Ereignis selektiert und semantisiert wird, wird in diesem Zusammenhang auch die Existenzbedingung des erwähnten Ereignisses durchscheinen: Warum steht überhaupt im Schulbuch, dass ‚die‘ Aztek_innen beim Anblick des spanischen Cortés den zurückgekehrten Gott Quetzalcoatl vor sich zu sehen meinten? Es wird als ein entscheidendes Ereignis für dieses Kapitel der Geschichte herangezogen, da es das Ende der (Teil-)Erzählung vorwegnimmt: Die indigene Passivität in der Auseinandersetzung mit einem ‚übermenschlichen‘ Hernán Cortés (vgl. Bernhard 2014: 111ff.) hat aus einer narratologischen Sicht letztlich zu ihrer Eroberung als Erfüllung der Erzählung geführt.

Insofern erscheint Hayden Whites Bemerkung für meine Untersuchung sehr wichtig, dass die historiologische Bedeutung eines Ereignisses deutlich näher an einer Dramatisierung als an einem objektivistisch-wissenschaftlichen Anspruch liegt (vgl. White 2008: 16f.): Geschichte ist auf *Emplotment* angewiesen, bei dem historische Ereignisse, Epochen oder Akteursgruppen als ein Element des Narrativs zu dienen haben (vgl. ebd.: 21). Wenngleich sich die Figuren der Narrativisierung und ihre Konsequenzen durchaus unterscheiden, so ist die Konsequenz von Whites theoretischer Durchleuchtung moderner Geschichtswissenschaft

immer die Unumgänglichkeit von Narrativität.⁷ Geschichtsschreibung lässt sich somit zusammenfassend als gegenwärtige Praxis bezeichnen, die ihr Anderes – die Vergangenheit – zu greifen sucht, aber niemals *ganz* greifen und den ‚blinden Fleck‘ niemals vermeiden kann, dessen Existenz sie aber durch die narrative Kohärenz der eigenen Darstellung weitestgehend verdeckt. Durch Selektion und Semantisierung kann das historische Schreiben nicht vermeiden, immer ein spezifisches Bild der Geschichte aus einem partikularen Kontext heraus zu vermitteln, welches im geschichtswissenschaftlichen Diskurs aber oft als universell gesetzt wird.

Das hat Implikationen: Geschichtsschreibung ist „eine gesellschaftliche Praxis, die den Lesern einen genau festgelegten Platz zuweist, indem sie den Raum symbolischer Referenzen umverteilt und ihnen so eine ‚Lektion‘ erteilt; es ist didaktisch und lehrmeisterlich“ (Certeau 1991c: 114). Die Frage, welche (auch gegenwärtigen) Plätze wem auf welche Art zugewiesen werden, betrachte ich als zentralen Bestandteil einer Schulbuchanalyse. Historiographie steht also im engen Zusammenhang mit gegenwärtigen Identitätskonstruktionen und wirkmächtigen Gesellschaftsbeschreibungen, indem Geschichte als Projektionsfläche dienen kann, zum Beispiel durch die „Erfindung von Traditionen“ (Hobsbawm 1984), die einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft ein historisch fundiertes, kontinuierliches Selbstbild gibt – oder aber durch Brüche und Abgrenzbewegungen. Die Frage, wer wem auf welche Weise eine Geschichte mit gegenwärtigem Identifikationspotenzial und gleichzeitigen Ausschließungen und Unterdrückungsmechanismen geben kann, ist eine, die sich insbesondere aus postkolonialer Perspektive stellt. Chakrabarty (1992) auf den lateinamerikanischen Kontext übertragen also: „Who speaks for ‚Indian‘ pasts?“ (vgl. auch Kapitel 2.4).

Um die erkenntnistheoretischen Grundlagen und Verfahren von Geschichtsschreibung zu thematisieren bin ich bisher auf Theorien eingegangen, die ihre Analysen vor allem auf geschichtswissenschaftliche Werke stützen. Wenngleich die Ausführungen hier zeigen, vor welche erkenntnistheoretischen Probleme jede Darstellung von Geschichte gestellt ist und sich diese Fragen von daher auch für eine Analyse von Schulbüchern eignen, halte ich es ebenso für wichtig, die Eigenlogik des Mediums Geschichtsschulbuch in den Blick zu nehmen. So wie geschichtswissenschaftliche Darstellungen an einem spezifischen gegenwärtigen Ort pro-

⁷ Vgl. hierzu insbesondere White (1991), der u.a. eine Typologie von vier rhetorischen Figuren entwickelt, die Geschichtsdarstellungen zugrunde liegen. Dabei ist für mein Vorhaben vor allem die Unterscheidung zwischen den „naiven Tropen“ (Metapher, Metonymie, Synekdoche) und der „Ironie“ interessant: Während die ersten drei gewissermaßen ‚positive‘ Verknüpfungen herstellen, ‚negiert‘ die Ironie und zweifelt damit die Wahrheit der eigenen Aussage selbst an. Diese Unterscheidung von Kontingenzreduktion einerseits und Kontingenzaufweisen andererseits soll auch eine Fragestellung für diese Schulbuchuntersuchung sein.

duziert werden, der von zugleich ermöglichenden und beschneidenden Diskursen durchzogen ist, so gilt es diese auch für den Kontext des Schulbuchs ernst zu nehmen. Eine solche Perspektive zu entwickeln ist das Ziel des gesamten zweiten Kapitels.

Auf einen deutlichen Unterschied in der Konstruktion der Eroberung Amerikas im geschichtswissenschaftlichen Diskurs einerseits und Geschichtsschulbüchern andererseits möchte ich hier anhand der Dissertation des Historikers Roland Bernhard (2014) zu Geschichtsmysmen über Hispanoamerika in Schulbüchern hinweisen, die vor allem den deutschsprachigen Raum untersucht.⁸ Seine detaillierte Studie hält den aktuellen Darstellungen über die Eroberung Amerikas in Geschichtsschulbüchern den neuesten hegemonialen Fachdiskurs als Vergleichsfolie entgegen. Er stößt dabei nicht nur auf einen breiten Fundus erzählerischer Elemente: „verkannte Helden, finstere Institutionen, außergewöhnliche Zufälle“ und vieles mehr (ebd.: 9) – den von Bernhard in Schulbüchern ausgemachten Quetzalcoatl-Mythos hatte ich eben bereits zur Illustration erwähnt. Er zeigt darüber hinaus, dass sich die Darstellung der Conquista in deutschsprachigen Schulbüchern bei weitem nicht mit dem deckt, was in der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion als ‚wahr‘ angesehen wird. Auf einer Metaebene zusammengefasst betont der neuere geschichtswissenschaftliche Diskurs, den Bernhard zu Rate zieht, eine differenzierende und vereinfachende Kategorien hinterfragende ‚postmoderne‘ Auffassung: Der Fokus liegt auf transkulturellen Austauschprozessen und differenziert dargestellten, miteinander verwobenen Akteursgruppen mit situationsabhängiger Agency, die – wie Osterhammel und Jansen (2012) in Bezug auf die unterschiedlichen Ausprägungen des Kolonialismus deutlich zeigen – von Kooperation bis Widerstand reichen.

Die Geschichtsschulbücher vermitteln demgegenüber ein ganz anderes Bild, was sich vor allem durch totale Kategorisierungen und damit verbundene Zuschreibungen von Handlungsmacht, aber auch die Heroisierung einzelner Akteure auszeichnet: So erscheine zum Beispiel Kolumbus als kluger und mutiger Held, der durch die Überwindung der Erdscheibentheorie – an die im Mittelalter jedoch kaum ein Intellektueller glaubte – die Moderne einleitete (vgl. Bernhard 2014: 66ff.). Die Kolonisierung Amerikas werde in deutschsprachigen Schulbüchern oft als ein Projekt beschrieben, das von aktiven Spanier_innen gegenüber passiven Indigenen bis in die letzten Winkel der Gesellschaft total durchgesetzt wurde, obwohl die heutige geschichtswissenschaftliche Forschung eher die Aushandlungsprozesse und Widerstände in den Blick nimmt. Jene im Vergleich zu aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen ‚falschen‘ Darstellungen (Mythen) weisen auf besondere Tradierungsbedürfnisse

⁸ Vgl. für den US-amerikanischen Raum Restall (2004), auf dessen Vorgehen und Ergebnisse sich Roland Bernhard bezieht.

und sinnstiftende Funktionen mittels Geschichte hin. Obgleich ich diese Trennung zwischen ‚wahr‘ und ‚falsch‘ aus den oben ausgeführten Gründen problematisch finde, so zeigt Bernhards detaillierte und vielschichtige Untersuchung doch sehr deutlich, dass ein „große[r] Abstand der Schulbuchdarstellungen zum aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs“ (ebd.: 207) besteht. Schulbücher scheinen in dieser Hinsicht eine deutliche Trägheit aufzuweisen (vgl. Höhne 2003: 158). Gerade das macht erneut deutlich, dass Geschichtsschulbücher auch als eigener Ort der Diskursproduktion wahrgenommen werden sollten, an dem mit spezifischen Logiken geschichtsbezogenes (und dennoch auch gegenwartsbezogenes) Wissen konstruiert wird – im Übrigen schon allein aus dem Grund, dass das Thema der Eroberung Amerikas durch Schulbücher zumindest unmittelbar deutlich mehr Menschen erreicht als es wissenschaftliche Publikationen tun. Auf die Spezifität des Mediums Schulbuch und weitere Kontexte, die mir in Bezug auf die Konstruktion der Eroberung Amerikas und ihre Produktionsbedingungen prägend erscheinen, werde ich im weiteren Verlauf dieses Theoriekapitels eingehen. Als wichtige heuristische Fragen, die sich mit der hier ausgeführten geschichtstheoretischen Perspektive für meine Schulbuchuntersuchung ergeben, halte ich fest:

1. *Konstruktion des Gegenstands*: Wie wird das Themenfeld „Eroberung Amerikas“ narrativ konstruiert und in den breiteren Kontext eingeordnet?
2. *De-Thematisierung*: Was wird aus der Narration ausgeschlossen – im Vergleich zu den jeweils anderen Schulbüchern?
3. *Gegenwartsbezogene Implikationen/Funktionalisierung*: Welche Kontinuitäten und ‚Lehren‘ werden durch die Geschichtsdarstellung nahegelegt?
4. *Umgang mit Kontingenz*: Wie ist das Verhältnis naiver Tropen im Vergleich zu Momenten, in denen die Kontingenz der eigenen Darstellung aufgezeigt wird?⁹

2.3 Das Schulbuch und seine Kontexte in wissenssoziologischer Lesart

Schulbücher sind für eine Analyse der Verhandlung einer so folgenreichen historischen Situation wie die der Conquista schon deshalb besonders interessant, weil das in ihnen vermittelte „Schulbuchwissen“ (Höhne 2003: 156) einen vergleichsweise offiziellen Diskurs darstellt. Das Schulbuch lässt sich aus dieser Sicht als Ergebnis einer langen Kette von Einflüssen und rechtlich-institutionellen Rahmungen verstehen, das durch verschiedene „Akteure in der Diskursarena“ produziert wurde (ebd.: 19). So muss jedes Schulbuch auf die eine oder andere Art approbiert werden. Das kann einerseits durch die Existenz nur einer offiziellen, staatlichen

⁹ An diese Fragen lässt sich sinnvoll mit Willy Viehövers Methode der narrativen Diskursanalyse anknüpfen. Vgl. Kapitel 3.3.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Schulbuchversion geschehen – wie im Falle der kostenlosen Primarschulbücher in Mexiko (vgl. Anzures 2011) – andererseits aber durch jeweils unterschiedliche Zulassungsverfahren, das die von privaten Verlagen eingereichten Exemplare durchlaufen müssen. Das ist der Fall für die Schulbücher der Sekundarstufe in Mexiko und – abhängig vom jeweiligen Bundesland – der Schulbücher in Deutschland (vgl. Stöber 2010). Die Approbation ist jedoch nur die offensichtlichste Bewährungsprobe – schließlich richten sich Schulbücher auch nach den aktuellen Curricula, den pädagogischen Zielvorstellungen, hegemonialen fachwissenschaftlichen Ansichten und nicht zuletzt nach anderen hegemonialen Diskursen, die auf einer impliziten und tieferliegenden Ebene liegen. Meine erste These ist somit, dass Schulbücher einen gesellschaftlich stark ausgehandelten Wissensvorrat darstellen, der sich als hegemonial durchsetzen konnte und sich dann oftmals in das Gewand ‚gesicherten‘ und ‚objektiven‘ Wissens kleidet. Sie lassen sich dann auch als verfestigte „sozial organisierte Beobachtung zweiter Ordnung“ (Höhne 2003: 161) begreifen, mit der sich die Gesellschaft selbst beschreibt, und bieten sich daher für eine Gegenwartsdiagnose geradezu an: als „Quellen im Hinblick darauf, wie sich die Grenzen des Denk-, Sag- und Zeigbaren in lokalen Kontexten verschieben“ (Macgilchrist/Otto 2014: 3). Dies ist gerade in Bezug auf die Eroberung Amerikas eine spannende und grundlegende Untersuchungsfrage. In welchem Grad Schulbücher als offizielle Diskurse – oft als „nationale Autobiographien“ (Jacobmeyer 1992) – dabei dennoch ein Politikum sind, um das sich eine breite gesellschaftliche Auseinandersetzung rankt, zeigt die bereits erwähnte Äußerung Erdoğan in aller Deutlichkeit.

Thomas Höhne hat in einer ausführlichen Studie eine Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs ausgearbeitet und plädiert dafür, „Schulbuchwissen als eine Wissensform“ in seiner Spezifität zu begreifen (Höhne 2003: 156). Das Schulbuch zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass es ein kollektiv austariertes „Repräsentations- und Beobachtungsmittel“ (ebd.: 18) sei, sondern auch durch seine spezifische Eigenlogik. Mit Höhnes diskursanalytischer Sicht lässt sich das Schulbuch als ein Vermittlungsmedium begreifen, das sich an der Schnittstelle verschiedener Diskurse und in einem Netz von gesellschaftlichen Arrangements befindet. Ein Schulbuch ist so gesehen ein wirkmächtiges „Konstruktivum“ (ebd.: 64), das einerseits als Produkt am Ende eines langen Aushandlungsprozesses steht, andererseits aber auch ein Produzent von Diskursen ist, der Wissen entsprechend seiner medienspezifischen Eigenlogik neu rekonfiguriert und gegenüber seiner Zielgruppe normierend wirkt. Das Schulbuch vermittelt daher zugleich kontrolliertes und kontrollierendes Wissen (vgl. ebd.: 81). Insofern ist es ein machtvolleres Medium, das im Foucault’schen Sinne durch seine selektive Weitergabe von

Wissen nicht nur beschneidet, sondern produktiv ist, indem es bestimmte Gegenstände für das lernende Subjekt überhaupt erst pädagogisch zugänglich und bearbeitbar macht und damit eine bestimmte Wahrheitsauffassung vorstrukturiert. Das Schulbuch als vermittelndes Lernmedium ist analytisch also zugleich Produkt und Produzent von Diskursen und dies – so die Forderung Carsten Heinzes – müsse die Schulbuchforschung ernst nehmen: „[T]extbook research can be appropriately methodically grounded only if one succeeds with grasping the respective meaning-constituting context of the textbook while at the same time taking its own logic into consideration“ (Heinze 2014: 75). Daran schließt sich einerseits die Frage an, was als bedeutsamer Kontext erachtet wird – dies können schließlich bildungspolitische Vorgaben, pädagogische Subjektvorstellungen, fachwissenschaftliche Trends und vieles mehr sein.

Einige ausgewählte kontextuelle Hintergründe für die Studie über die Schulbuchdarstellungen der Eroberung Amerikas herauszustellen ist das Ziel dieses gesamten Kapitels, muss aber selbstverständlich (immer) partikular bleiben.¹⁰ Andererseits stellt sich die Frage, was nun die ‚Eigenlogik‘ von Schulbüchern als – in Bourdieus Worten – „strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“ (Bourdieu 1976: 165), konkret ausmacht? Welche Rolle spielt die mediale Form des Geschichtsschulbuchs im Hinblick auf den Diskurs über die Eroberung Amerikas, den es produziert? Darauf möchte ich nun aufbauend auf Thomas Höhnes Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs weiter eingehen und in diesem Rahmen weitere heuristische Fragen entwickeln.

Eine Untersuchung der Verhandlung der Conquista in Schulbüchern muss auf die spezielle pädagogische und didaktische Kodierung eingehen, mit der das Schulbuch seine Inhalte präsentiert. „Bei Schulbuchwissen handelt es sich um ein spezifisch didaktisch-pädagogisch kodiertes, soziokulturelles Wissen, das auf Schule/Unterricht, Schüler und Lehrer hin strukturiert wird.“ (Höhne 2003: 83) Davon ist bereits erstens auf der *Ebene der Thematisierung* auszugehen: Wenn – wie im vorigen Kapitel analysiert – wissenschaftliche Geschichtsschreibung schon eine Selektion und Semantisierung von Ereignissen ist, dann trifft das auf die Gestaltung eines Schulbuchs auf einer anderen Ebene ebenso zu. In Frage steht nicht nur, was als ‚wahre‘ Geschichte überhaupt gilt, sondern vielmehr, welche von der Geschichtswissenschaft hergestellten Erkenntnisse als pädagogisch sinnvoll und der Weitervermittlung angemessen betrachtet werden.

¹⁰ Die Frage nach dem Kontext immer auch eine Frage dessen, was man als Kontext auswählt (vgl. Fey 2014: 90). Ich beschränke mich hier auf einige wenige Stränge; eine jüngst erschienene Publikation zeigt jedoch die Spannweite der unterschiedlichen Zugänge zu den bildungspolitischen, medientechnischen und pädagogischen Kontexten des Schulbuchs, die die deutsche Schulbuchforschung in den letzten Jahren entwickelt hat (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014).

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Schulbuchwissen über die Eroberung Amerikas steht insofern in einem selektiven, ableitenden Verhältnis zum Fachdiskurs – wenn auch mit einiger Verspätung. Die Selektionskriterien entsprechen aber nicht nur der fachwissenschaftlichen Richtigkeit und der Vermittlung des inhaltlichen ‚Stoffs‘, sondern insbesondere seit der ‚Kompetenzwende‘ als der momentan wohl wirkmächtigsten pädagogischen Zielvorstellung auch didaktischen Anforderungen, die weit darüber hinausgehen. So differenziert die Geschichtsdidaktik unter anderem zwischen der Vermittlung von Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Interpretations- und Orientierungskompetenz, wobei letztere explizit darauf abzielt, sich mit Geschichte in der Gegenwart orientieren zu können (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 104). Weiterhin sind Sach-, Methoden-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz oft in Bildungsplänen vorkommende Vermittlungsziele. Der Wandel weg von inhaltszentrierten Lehrplänen hin zu kompetenz- und *output*orientierten Bildungsplänen und einer Konjunktur der Vermittlung von „Dispositionen“, die eine permanente „flexible Selbststeuerung“ ermöglichen, legt ein deutliches Zeugnis der aktuellen Selektionskriterien von geschichtlichem Schulbuchwissen ab (vgl. Keller 2010).¹¹ Die „Kompetenzfrage“ (ebd.: 33) prägt aktuell sowohl in Deutschland als auch in Mexiko mit der *educación basada en competencias* (kompetenzbasierte Bildung; vgl. Díaz Barriga 2006; Neyra Galicia 2010) das Medium Schulbuch. So ist schließlich zu vermuten, dass die Kompetenzen sich nicht nur daran orientieren, was das Thema dafür ‚hergibt‘, sondern das historische Thema selbst dadurch mitkonstruiert wird, dass anhand von ihm grundlegendere soziale Dispositionen vermittelt werden können.

Schulbücher unterliegen also schon durch ihre thematische Selektion einer pädagogischen Kodierung; die inhaltliche Thematisierung der Conquista ist dabei untrennbar mit den didaktischen Zielen verbunden, die mit ihr vermittelt werden sollen. Von daher ist ein zweites Spezifikum von Schulbüchern die *Ebene der Performativität*, denn das Schulbuch konstruiert den Gegenstand der Eroberung Amerikas nicht nur durch die thematische Auswahl, sondern auch durch „normierend-normalisierende, handlungsanweisende und subjektpositionierende Vorgaben, die explizit (etwa in Form von Aufgabenstellungen, Anweisungen) oder implizit (Legitimität, Prämissen) vorliegen können“ (Höhne 2003: 93). Zugespitzt formuliert: Nicht nur die „richtigen“ Antworten, sondern auch die ‚richtigen‘ Fragen“ (ebd.) wollen erlernt sein,

¹¹ So zeigt ein Blick in die Bildungspläne des Fachs Geschichte die unterschiedlichen Anforderungen an die Selektion von Themen durch Schulbücher: Schüler_innen sollen z. B. Merkmale einer Indio-Hochkultur aufzeigen (Sachkompetenz), die Folgen des neuen Weltbildes beurteilen (Beurteilungskompetenz) und eine Zeitleiste erstellen können (Orientierungs- und Methodenkompetenz). Hier verdeutlicht am Beispiel des saarländischen Lehrplans des Fachs Geschichte, Gymnasium, 7. Klasse; online abrufbar unter: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Ge_Gym_7_2014.pdf [abgerufen am 26.05.2016].

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

und mit ihnen die Spielregeln des Kontexts Schule und der Gesellschaft insgesamt vermittelt werden. Das hat für meine Untersuchung eine Verdopplung der Aufmerksamkeitsebene zur Folge: Wichtig erscheint nicht nur die im geschichtstheoretischen Teil beschriebene narrative Geschichtskonstruktion, sondern zugleich auch die didaktischen Instruktionen, die ihre lernenden Subjekte in Gruppen einteilen, ihnen eine Metareflexion zutrauen oder nicht und schließlich – wie die Geschichtsdidaktik fordert – „zum Denken anregen und die kognitive Eigenständigkeit der Lernenden fördern“ (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014: 28) sollen.

Die Frage ist dann nicht mehr nur jene geschichtstheoretische, welche Ereignisse lehr- und lernenswert erscheinen und mit welcher ‚Moral‘ sie verknüpft werden, sondern zudem die nach der *didaktischen Präskription*: Was legen die Schulbücher ihrer Zielgruppe nahe, wörüber sie ‚eigenständig‘ nachdenken soll?

Schließlich steht das *Zusammenspiel der thematisch-narrativen und der didaktisch-performativen Ebene* zur Diskussion: Bei welchen Inhalten wird darüber hinaus was instruiert und wie präskriptiv vorgeformt?

Was in den Kapiteln zur Entdeckung und Eroberung Amerikas vermittelt wird, sind nicht nur gegenwärtige Bilder der Vergangenheit, die für Identitätsstiftung anschlussfähig sind, sondern auch (implizite) Anforderungen an gegenwärtige Subjekte, und solche, die es durch Lernen erst noch werden sollen. Subjektivierungstheoretisch gesprochen werden die Schüler_innen als bestimmte Subjekte ‚angerufen‘, es wird ihnen nahegelegt über das eine nachzudenken oder es als Maß der Dinge zu betrachten, nicht aber etwas anderes; das Subjekt wird schließlich zum „Fluchtpunkt der Definitions- und Steuerungsanstrengungen, die auf es einwirken und mit denen es auf sich selbst einwirkt: kein Produkt, sondern Produktionsverhältnis“ (Bröckling 2012: 133). Schulbücher lassen sich somit auch als Medium der Anrufung bezeichnen, das Schüler_innen vor die mitunter paradoxe Aufgabe stellt, sich als Subjekte performativ „als Beziehung zu sich“ (ebd.) zu realisieren – in enger Einbindung in die Machtverhältnisse, von denen sie Teil sind.

Anhand der neueren Kompetenzorientierung lässt sich im Anschluss an Thomas Höhnes Analyse schließlich noch ein Wandel des Mediums herausstellen: Wurden Schulbücher in der ‚traditionellen‘ deutschen Schulbuchforschung lange Zeit als *das* pädagogische Leitmedium per se betrachtet, in denen eine singuläre Wahrheit vermittelt wird – verdichtet im Begriff des ‚Gesinnungsbuchs‘ – so spannen zumindest die aktuellen Bildungspläne einen Erwartungshorizont auf, der eher Wert auf Multiperspektivität und die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen legt. Doch auf welche Ebene der Reflexion sich die Selektion auch verschieben

mag: Um die Tatsache, dass „ein spezifisches institutionelles Wissen um die Repräsentativität, die soziale Relevanz, die Objektivität strukturell in dieses Wissen stets schon eingeschrieben ist“ (Höhne 2003: 71), kommen sie nicht herum.

2.4 Die Eroberung Amerikas im Spiegel dekolonialer Diskurse

Nachdem in den vorangegangenen Unterkapiteln zunächst aus geschichtstheoretischer Sicht die Mechanismen gegenwärtiger Produktion historischen Wissens erläutert wurden und diese dann im Hinblick auf das Medium Schulbuch spezifiziert und kontextualisiert wurden, geht es in diesem Unterkapitel vor allem darum, den Untersuchungsgegenstand konkreter einzugrenzen. Zudem möchte ich mit den post- und dekolonialen Theorien eine weitere Aufmerksamkeitsebene einbringen, die mir für eine Analyse der Konstruktion und Vergegenwärtigung der Conquista unerlässlich zu sein scheint.

Eine zentrale Prämisse meiner Untersuchung ist, dass das in Schulbüchern vermittelte pädagogische Wissen eben nicht nur auf „Erkenntnisse“ abzielt, sondern auch auf die Vermittlung von „Rezepten“ (Oelkers/Tenorth 1991: 23) – also Wissen *über* und *mittels* Geschichte ist.¹² Die Bildungspläne geben im Hinblick auf die Eroberung Amerikas darüber Aufschluss, im Hinblick *worauf* Folgerungen für die Gegenwart gezogen werden sollen: An vielen Stellen wird als ein zentrales Lernziel die Vermittlung interkultureller Kompetenzen oder die Fähigkeit genannt, sich in einer globalisierten und kulturell vernetzten Welt zu orientieren. So erscheint Bildung in einem mexikanischen Bildungsplan als „Strategie [...], interkulturelle Beziehungen zu organisieren, Ungleichheiten zwischen Gruppen zu reduzieren, Gräben zu überwinden und die Gleichheit zu fördern“¹³. Und konkret auf die Conquista bezogen heißt es, „seinen Standpunkt über die Begegnung zweier Welten und ihre sozialen und kulturellen Auswirkungen [zu entwickeln], die bis heute andauern.“¹⁴ Auch der hessische Bildungsplan

¹² Das macht ein exemplarischer Blick in den hessischen Bildungsplan für das Gymnasium deutlich – die Beobachtung könnte aber ebenso mexikanischen Bildungsplänen entstammen: Das zu vermittelnde Geschichtsbewusstsein zeige sich demnach darin, „Zusammenhänge und Zeitverläufe zu deuten sowie Folgerungen für Gegenwart und Zukunft zu ziehen“. Hessisches Kultusministerium 2011: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen; Sekundarstufe I - Gymnasium; Geschichte: 11. Online abrufbar unter URL: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/805/720535174_2011_A.pdf?sequence=2 [abgerufen am 10.2.2015].

¹³ Vgl. Secretaría de Educación Pública 2011: Plan de Estudios 2011. Educación Básica: 35. Online abrufbar unter URL: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2306/796516677_2011_A.pdf?sequence=2 [abgerufen am 10.2.2015]. Die verwendeten Zitate aus der spanischsprachigen Fachliteratur, den mexikanischen Bildungsplänen und Schulbüchern habe ich, sofern nicht anders angegeben, selbst ins Deutsche übersetzt.

¹⁴ Vgl. Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Educación Media Superior 2013: Historia de México 1. Serie Programas de Estudio: 30. Online abrufbar unter URL: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2290/796648050_2013_A.pdf?sequence=2 [abgerufen am 10.2.2015].

vermittelt in dieser Hinsicht das explizite Lernziel der interkulturellen Verständigung: Die Schüler_innen „sind aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen und reflektieren ihre eigenen Positionen und Überzeugungen in der Kommunikation mit Menschen anderer kultureller Prägung“¹⁵ – was zusätzlich durch das Inhaltsfeld „Eigenes und Fremdes“ bestärkt wird, dem das Kapitel zur Eroberung Amerikas auch zugeordnet ist.

Daraus ergibt sich schließlich für die bisher entwickelte Untersuchungsfrage auch der konkrete Untersuchungsgegenstand: *Was vermitteln Schulbücher anhand der Conquista über die Konstitution und den Umgang mit kulturell Eigenem und Fremdem und mit welchen Konsequenzen für die Gegenwart?* Und wenn die Schulbücher dabei, wie durch die Bildungspläne selbst nahegelegt, explizit performativ für das Handeln in Gegenwart und Zukunft sein sollen, dann stellt sich die Frage wie sie das interkulturelle Handeln genau imaginieren. Wir haben es also nicht nur mit einer Konstruktion bestimmter Geschichtsbilder zu tun, sondern treten damit auch ein in die Strategien der Präsiktion, der Handlungsanweisungen in Bezug auf eine globalisierte und durch enorme soziale Grenzziehungen (vor allem zwischen Ländern des globalen Südens und Nordens) gekennzeichnete Welt. Die Vermittlung solcher „Schlüsselkompetenzen für die Weltgesellschaft“ hat im Feld der Bildung spätestens seit der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowohl in Lateinamerika als auch in Europa in Hochkonjunktur (vgl. Rieckmann 2010). Selbstverständlich sind die Zielstellungen und die impliziten Grundlagen dieser Kompetenzen stets umkämpft. Deswegen ist besonders spannend zu klären, was durch jene Anforderungen zu lernen nahegelegt wird, die unter dem leeren Signifikaten ‚interkulturelle Kompetenz‘ subsumiert werden können.

Die Konflikthaftigkeit und implizit rassistischen Grundlagen solcher bildungspolitischen Zielstellungen zeigten sich in den letzten Monaten zum Beispiel in den Auseinandersetzungen um den von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) veröffentlichten „Orientierung für den Lernbereich Globale Entwicklung“, der letztlich einen normativen Referenzrahmen, aber auch konkrete Thematisierungsvorschläge für das weite pädagogische Feld darstellt. Ein Zusammenschluss von anti-rassistisch und emanzipatorisch eingestellten Wissenschaftler_innen und zivilgesellschaftlichen Akteur_innen kritisierte sowohl den Modus als auch die Inhalte dieses Rahmens, der von Vertreter_innen der weißen bürgerlichen Mehrheitsgesellschaft für eine

¹⁵ Vgl. Hessisches Kultusministerium 2011: 10, 23.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

ebensolche Zielgruppe verfasst worden sei und in dem deutlich eurozentrische Normen hervorträten. Die Forderung ist deutlich: „Decolonize Orientierungsrahmen!“¹⁶

Die Auseinandersetzung zeigt, dass interkulturelle Kompetenzen und Bilder von Interkulturalität gerade vor dem Hintergrund immer noch weiter bestehender kolonialer Denk- und Repräsentationssysteme analysiert werden müssen. Der argentinische Literaturwissenschaftler Walter Mignolo – als ein Vertreter des lateinamerikanischen Forscher_innenkollektivs „modernidad/colonialidad“ – argumentiert, dass mit dem Ende des *Kolonialismus* als politisches Herrschaftssystem die *Kolonialität* der Gegenwart als ein auf Rasse basierendes System der Kategorisierung noch längst nicht überwunden ist. Kolonialität lebt noch heute in verschiedenster Form fort – und das nicht nur in den ehemals kolonisierten ‚Peripherien‘, sondern auch in den ‚Zentren‘ (vgl. Mignolo 2012). Davon legen auch verschiedene mexikanische und deutsche/österreichische Schulbuchanalysen Zeugnis ab, auf die ich hier nur exemplarisch eingehen möchte: So kommen zum Beispiel Pacheco et al. (2011) bei der Analyse der Darstellung von Indigenen in mexikanischen Schulbüchern zu dem Ergebnis, dass diese zugleich anwesend und abwesend sind: Indigene werden zwar erwähnt, aber aus der Gegenwart verdrängt und vor allem in eine glorifizierte Vergangenheit verbannt; sie werden zwar berücksichtigt, aber aus der Bildung des „epistemischen Subjekts“ (ebd.: 542) ausgeschlossen, das als Norm konstruiert wird, zu der sie nur als ‚Andere‘ relationiert werden.¹⁷ Florian Grawan (2014) untersuchte Kapitel aus bayerischen Schulbüchern zum Thema Migration und stellte dabei fest, dass „kulturalistische Einteilungen von Menschen, die mit Bewertungen einhergehen“ (ebd.: 60) vor allem implizit erfolgen. Eine Analyse der Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas ‚im Dienste‘ interkultureller Kompetenz muss folglich auch dieser Ebene Rechnung tragen.

Viele Analysen, welche die Konstruktion von Eigenem und Fremden mit post- und dekolonialen Anspruch untersuchen, analysieren Diskurse auf der Ebene der Repräsentation von Gruppen (z. B. die Darstellung der Indigenen) und die damit verbundenen Ausgrenzungs- und Abwertungsmechanismen. Der Ausgangspunkt meiner Untersuchung, der historische ‚macro fact‘ der Eroberung Amerikas in Lehrmitteln, hat hingegen für eine dekolonial inspirierte

¹⁶ Vgl. dazu den offenen Brief des Zusammenschlusses unter URL: <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/> [abgerufen am 8.2.2015] sowie die seit Juli 2014 von KMK und BMZ überarbeitete Neufassung des Orientierungsrahmens: http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html?file=tl_files/media/content/Dokumente/Angebote_A_Z/Globale_Entwicklung/EG_Entwurf_Neufassung_Globale_Entwicklung_Orientierungsrahmen%2014-06-2014.pdf [abgerufen am 8.2.2015].

¹⁷ Eine ähnliche Dichotomisierung zwischen Eigenem und Fremden stellen Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2008) fest, die in einer breit angelegten Studie unter anderem rassistische identitäre Festschreibungen und Exotisierungen in österreichischen Schulbüchern analysieren. Vgl.: 109-170.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Analyse gegenüber der Querschnittanalyse von Repräsentationen den Vorteil, dass damit Wissensbestände über das ‚Eigene‘ und ‚Fremde‘ nicht nur auf der inhaltlichen/narrativen Ebene der Konstruktion untersucht wird, sondern gleichzeitig die mit ihr verbundenen didaktischen Anforderungen und Anweisungen mit in den Blick genommen werden können, die mit dem historischen Thema auch Wissen für die Gegenwart bereitstellen. Außerdem lassen sich in Hinblick auf die in den Schulbüchern thematisierten Konsequenzen dieses Ereignisses leichter Verbindungen zu anderen, damit verbundenen Diskursen über die Gegenwart ausmachen.

Was aber macht die Eroberung Amerikas zu einem so wichtigen Untersuchungsgegenstand für die Herstellung einer gegenwärtigen interkulturellen Performativität mittels der Vergangenheit? Verschiedene Autor_innen haben die Eroberung Amerikas als den paradigmatischen Kulturkontakt per se analysiert: Der bulgarische Sozialwissenschaftler Tzvetan Todorov hat in seiner Studie *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen* (1985) die Conquista ausgehend von ihrem „paradigmatischen Wert“ der gewaltsamen Begegnung mit bislang Unbekanntem und ihrer „unmittelbaren Kausalität“ – seit diesem Datum „ist die Welt geschlossen“ (ebd.: 13) – als *das* einschneidende Ereignis des Umgangs mit kultureller Alterität analysiert. Er betont dabei die gegenwartsbezogenen Konsequenzen der Eroberung Amerikas, die „unsere gegenwärtige Identität vorgezeichnet und begründet“ habe: „Wir alle sind direkte Nachkommen Colóns [Kolumbus; DS], mit ihm beginnt unsere Genealogie“ (ebd.). Nicht weniger paradigmatisch und folgenschwer schätzt der argentinische Philosoph Enrique Dussel das Ereignis in seinem Werk *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen. Ein Projekt der Transmoderne* (1993) ein. Er betrachtet das Jahr 1492 und die darauf folgenden Eroberungen als „Geburtsstunde der Moderne“ (ebd.: 15), in der sich Europa als Zentrum der Welt konstituiert – und dabei zugleich Amerika „als deren ‚anderes Gesicht‘, als deren ausgebeutete, beherrschte, verdeckte Seite“ (ebd.: 62). Was sowohl Todorov als auch Dussel verdeutlichen ist die doppelte Zäsur, die der Eroberung Amerikas (zumindest im Laufe der Geschichte) zugeschrieben wird: als geographisches Ereignis der ‚Schließung der Welt‘ einerseits (wenngleich die ‚Neue Welt‘ auf geopolitischer Ebene sogleich degradiert wurde) und als zeitliche Diskontinuität oder schwerwiegender Epochenbruch andererseits. Es ist diese doppelte Zäsur, die das Ereignis im wissenschaftlichen Diskurs, aber auch in Schulbüchern zu einem Beginn der verschiedensten bis heute prägenden Makronarrative macht: der Moderne, der Globalisierung, des Kolonialismus und der Kolonialität, um die wichtigsten zu nennen. Wenn man die Eroberung Amerikas also als paradigmatischen Kulturkontakt bezeichnen

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

kann, aus dem auch heutiges (performatives) Gegenwartswissen abgeleitet wird, dann ist entscheidend, wie diese gewaltvolle Begegnung in *welche* Makronarrative eingebettet wird, die uns heute einen historisch hergeleiteten Platz in der Welt zuweisen und nahelegen, wie dieser zu gestalten sei. Das Ende, die ‚Moral‘ der Geschichte zeigt sich dabei oft schon an der Bezeichnung ihres ‚Anfangs‘: Wurde ‚Amerika‘ ent-deckt, ver-deckt, ge-funden, er-funden, erobert? Kann man sagen, dass sich zwei Welten begegnet sind – wie es der mexikanische Historiker Miguel León-Portilla 1992 anlässlich des *Quinto Centenario* (der 500-Jahr-Gedenkveranstaltungen) vorschlug (vgl. León-Portilla 1992) – oder kann das angesichts der gewaltvollen Invasion bzw. des von vielen Wissenschaftler_innen und sozialen Bewegungen konstatierten Genozids, der die Kolonialisierung Amerikas einläutete, nur ein Euphemismus sein? Auf diese Fragen möchte ich die Schulbücher antworten lassen, und ihre Antworten einer postkolonial inspirierten Lektüre unterziehen.

Eine postkoloniale Perspektive liegt jedoch nicht nur meiner Untersuchungsperspektive zugrunde, deren Gegenstand ich auf den vorangegangenen Seiten beschrieben habe. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Schulbuchautor_innen selbst vor der Anforderung stehen, postkoloniale Denkweisen zunehmend in die Lehrmittel zu integrieren. So schreiben Macgilchrist und Otto: „Gegenwärtig ergibt sich für die Schulbuchforschung insbesondere die Frage, inwiefern die Geschichtsschulbücher von einer kolonialen Repräsentation der Welt hin zu einer Repräsentation der kolonialen Welt gelangen“ (2014: 4). Die Frage ist, wann der Widerstand stark genug ist, um die Hegemonie der kolonialen Darstellung zu brechen. Ein von Johanna Ahlrichs (2010) erarbeiteter synchroner und diachroner Vergleich der Darstellung der Eroberung Mexikos in mexikanischen und spanischen Schulbüchern mit der Frage, inwiefern sich in den Lehrmitteln postkoloniale Denkweisen manifestieren, kommt zu einem teils erfreulichen Ergebnis: Zumindest in einem von ihr untersuchten mexikanischen Geschichtsbuch aus dem Jahr 2000 finde eine Annäherung an postkoloniale Geschichtsschreibung statt, da die starke Dichotomie zwischen Spanier_innen und Mexikaner_innen aufgebrochen werde und die ‚Eroberten‘ teilweise selbst zu Wort kommen würden (vgl. ebd.: 75). Das kann man möglicherweise als Anzeichen dafür deuten, dass sich Schulbücher zunehmend der Aufgabe ihrer Dekolonialisierung stellen.

2.5 Zusammenfassung: Ein Modell der Vergegenwärtigung

Ich habe in diesem Kapitel eine Analyseperspektive auf die Produktion von Schulbuchwissen über und anhand der Eroberung Amerikas entwickelt und dabei für einen konstruktivistischen Ansatz plädiert, der Wissen über Geschichte als stets an einem spezifischen gegenwärtigen Produktionsort gemacht betrachtet. Diesem Produktionsort entsprechen spezifische Produktionsbedingungen und Rahmungen, die ich in diesem Kapitel versucht habe auszumachen. Gleichzeitig habe ich argumentiert, dass Schulbücher nicht nur geschichtliche Gegenstände auf ihre jeweilige Art und Weise konstruieren, sondern vor allem vor dem Hintergrund des Kompetenzdiskurses performatives Wissen *mittels* Geschichte schaffen. In spezifischen gegenwärtigen Kontexten produziertes Wissen über die Vergangenheit bekommt dadurch Relevanz für die Gegenwart. Diesen Gedanken möchte ich mit dem Begriff der *Vergegenwärtigung* der Conquista bezeichnen, denn das sich aus dem doppeldeutigen lateinischen *praesentare* ableitende Wort versinnbildlicht meines Erachtens gut den Mechanismus des ‚Machens von Geschichte‘: So muss man sich einerseits etwas Vergangenes ‚in Erinnerung rufen‘, was aber gleichzeitig untrennbar mit einer bestimmten Form des Präsentierens, Entwerfens und Imaginierens verbunden ist. Wie ein historisches Thema konstruiert wird und in Bezug auf die Verhandlung von (Inter-)Kulturalität für die Gegenwart nutzbar gemacht wird, ist das Erkenntnisinteresse der folgenden Untersuchung, die hierzu selbstverständlich nur einen Ausschnitt behandeln kann.

Wie etwas vergegenwärtigt wird, ist ein weites Feld und kann von impliziten Normen der Geschichtsschreibung – was wird als Perspektive zugrunde gelegt, welche Akteure werden wie betrachtet etc. – bis hin zu expliziten Subjektpositionierungen und Präskriptionen reichen. Als wichtige Voraussetzung für die Analyse, so habe ich bisher argumentiert, gilt es der Spezifität des Mediums Schulbuch gerecht zu werden. Dafür habe ich analytisch eine thematisch-narrative Ebene von einer didaktisch-performativen Ebene unterschieden, die man einzeln und in ihrem Zusammenspiel betrachten könnte, um nach auffälligen impliziten Mustern der Narration oder expliziten Strategien der didaktischen Vergegenwärtigung zu suchen. Diese Unterscheidung ist letztlich eine rein analytische, denn sie überlagern sich allein daher, dass eine Narration selbst schon subjektpositionierend ist und das eine und nicht das andere zum Bedenken nahelegt, und auch didaktische Anweisungen in einen narrativen Kontext eingelassen sind; als kontrastierende Analyseheuristik halte ich sie aber für gewinnbringend. Die auf den letzten Seiten beschriebene Untersuchungsperspektive als Grundlage für die Thematisierung

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

und Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas will ich abschließend mit der folgenden Grafik visualisieren:

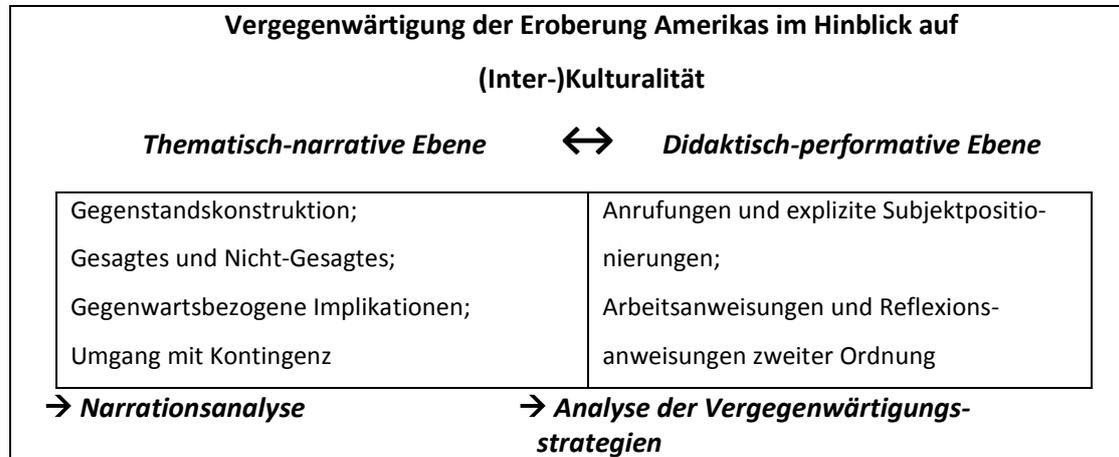


Abb. 1: Visualisierung der Ebenen der Vergegenwärtigung (eigene Darstellung)

3 Reflexion des methodischen Vorgehens

3.1 Zur Auswahl des Korpus

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass sich Geschichtsnarrationen und ihre Vergegenwärtigung umso besser analysieren lassen, wenn man sie vor einer Vergleichsfolie ‚liest‘. Die meisten Schulbuchanalysen vergleichen Schulbuchdarstellungen mit dem aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs – so wie Roland Bernhards bereits zitierte Studie zu Geschichtsmymen in Lateinamerika; ich erschließe sie durch einen Vergleich von Schulbüchern aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten: Mexiko und Deutschland. Das ist deswegen besonders interessant, weil mit Mexiko ein ehemals kolonialisiertes Land betrachtet wird und mit Deutschland eine ehemalige Kolonialmacht (dessen Existenz jedoch in der Erinnerungskultur weitestgehend de-thematisiert wurde).

Wenngleich beide Länder im kolonialen System unterschiedliche Positionen innehatten, so lässt sich zum Beispiel im wissenschaftlichen Feld beider Länder eine Diskussion der kolonialen Vergangenheit und ihrer Nachwirkungen beobachten. Aufgrund der unterschiedlichen Positionen lassen sich insofern unterschiedliche Thematisierungsweisen und Narrativisierungen der Eroberung Amerikas in den Schulbüchern vermuten. Die Entscheidung für den Vergleich der Verhandlung des Themas in mexikanischen und deutschen Schulbüchern war zudem forschungspraktisch motiviert: Im Oktober 2014 hatte ich die Möglichkeit, während eines Aufenthalts in Mexiko-Stadt im Rahmen der Teilnahme an einer Surplace-Tagung lateinamerikanischer Stipendiat_innen der Heinrich-Böll-Stiftung zu dem Thema und seinen

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Kontexten zu forschen und den mexikanischen Korpus zu erstellen. Den deutschen Korpus konnte ich dann im Dezember zusammenstellen.¹⁸

Angesichts der Weitläufigkeit der Thematisierungsschwerpunkte war die Auswahl der Schulbücher und die Eingrenzung der Textstellen ein schwieriges Unterfangen. Recht schnell ist mir die Notwendigkeit bewusst geworden, den deutschen Korpus auf ein Bundesland zu begrenzen – schließlich sind die Bildungsplaninhalte (und damit auch jene der Schulbücher) Sache der Länder. Ich habe mich dabei für Hessen entschieden, da die Eroberung Amerikas dort (wie auch in Niedersachsen, aber in überschaubarem Umfang) zusätzlich noch Inhalt der Sekundarstufe 2 ist.¹⁹

Ich habe also zunächst in den Bildungsplänen nach Momenten in der jeweiligen Schullaufbahn gesucht, in denen die ‚Entdeckung‘ Amerikas und die Eroberungen vermittelt werden sollen. Daraufhin habe ich in den aktuellen Schulbüchern der jeweiligen Klassen die relevanten Kapitel ausfindig gemacht. Je Schulform und Jahrgangsstufe habe ich für die Narrationsanalyse dann stellvertretend ein Buch ausgewählt – das erachte ich als für den ersten Schritt hinreichend. In Deutschland war die Auswahl der Textstellen innerhalb der Schulbücher weniger kompliziert, da das Thema eigentlich immer nur als Teil *eines* Kapitels, das sich um die Veränderungen um das Jahr 1500 dreht, verhandelt wird. Dieses Kapitel habe ich aus Geschichtsbüchern jeder Schulform in Hessen (Haupt-, Realschule und Gymnasium) einbezogen. In Mexiko hat die ‚Entdeckung‘ und vor allem die Eroberung des heutigen Staatsgebiets eine für die nationale Geschichte deutlich wichtigere Bedeutung und wird deswegen in den Lehrmitteln schon quantitativ häufiger behandelt. Vor allem was die Thematisierung der Kolonialisierung und die Konsequenzen betrifft, war das Thema hier schwer eingrenzbar. Außerdem kommt das Thema auch in regionalgeschichtlichen Schulbüchern, die in der

¹⁸ Der Zugang zu den aktuellen Geschichtsschulbüchern wäre ohne viel freundliche ‚institutionelle‘ Unterstützung nicht möglich gewesen. Deswegen will ich hier meinen Dank aussprechen: Der Heinrich-Böll-Stiftung für die Möglichkeit des Forschungsaufenthalts; in Mexiko dem *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE) des *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (speziell Eugenia Roldán Vera für Einladung und Betreuung), der *Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos* (CONALITEG) für die sogar digitale Bereitstellung der obligatorischen staatlichen Grundschulbücher; außerdem geht mein großer Dank an das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, das für die Recherche und Zusammenstellung des deutschen Korpus unersetzlich war. Schließlich danke ich herzlich Dr. Felix Hinz von der PH Freiburg für ein nettes orientierendes und inspirierendes Gespräch über die Eroberung Amerikas und die Eigenheit von Geschichtsschulbüchern.

¹⁹ Obwohl ich mich für den deutschen Korpus auf Hessen konzentriert habe, so halte ich die Ergebnisse der Analyse doch für über Hessen hinaus relevant: Meine Recherche der deutschen Schulbücher hat ergeben, dass Schulbücher anderer Bundesländer trotz differierender Vorgaben nicht sehr stark voneinander abweichen. Das lässt sich unter anderem mit der ökonomischen Verlagslogik erklären, da viele deutsche Schulbuchverlage Bücher für mehrere Bundesländer produzieren, die sie dann nach den jeweiligen Vorgaben modifizieren.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Grundschule zusätzlich verwendet werden, in Lehrmitteln für die *preparatoria* (Oberschule) sowie in Lehrmitteln vor, die spezifisch in indigenen Schulen benutzt werden (Corona 2008). Ich musste hier sowohl bei der Anzahl der Schulbücher als auch bei der internen Kapitelauswahl fokussieren: auf jene Kapitel der offiziellen staatlichen Grundschulbücher²⁰ und der autorisierten privatverlaglichen Sekundarschulbücher, die den ‚Kulturkontakt‘ der ‚Entdeckung‘ Amerikas und die Eroberung Mexikos verhandeln. Insofern ergibt sich für die Narrationsanalyse der folgende Korpus (vgl. auch das Literaturverzeichnis):

	Deutschland (Hessen)	Mexiko
Primarstufe	(entfällt)	Historia. Cuarto Grado (2010): PR4 . Historia. Sexto Grado (2009): PR6 .
Sek. I	Haupt- und Realschule: Zeitreise 2 (2012): ZR . Realschule: Entdecken und Verstehen (2013): EV . Gymnasium: Horizonte 2 (2014): HZ .	Historia 2. Secundaria (2011): H2 . Historia Universal (2012): HU .
Sek. II	Kursbuch Geschichte (2014): KG .	(in der Analyse nicht berücksichtigt)

Abb. 2: Untersuchte Schulbücher und Zitationskürzel

3.2 Die Logik des Vergleichs

Die Methode des Vergleichs, die meiner Untersuchung zugrunde liegt, bietet eine große Chance: Durch das ‚Gegenüberstellen‘ zweier Vergleichskorpora aus unterschiedlichen kulturellen und institutionellen Kontexten ist es leichter, dass Nicht-Gesagte – oder für Certeau ‚Andere‘ – der jeweiligen Geschichtsdarstellung offenzulegen und zu zeigen, inwieweit ein historisches Thema unterschiedlich konstruiert und in Bezug auf die Gegenwart funktionalisiert wird. Selbstverständlich besteht dieser Vergleich aber nicht nur aus einem Gegenüberstellen der beiden Korpora, sondern in einem zusätzlichen Referenzpunkt: einem *tertium comparationis*, das ich in Kapitel 2 als Untersuchungsmodell ausgeführt habe.

Dennoch möchte ich darauf hinweisen, dass der Vergleich letztlich ein idealtypisches Konstrukt ist, das neben seinem Erkenntniswert auch Implikationen hat, die reflektiert werden sollten. So suggeriert ein Vergleich zwischen ‚deutschen‘ und ‚mexikanischen‘ Schulbüchern

²⁰ Mit der letzten Bildungsreform in Mexiko wurden auch die Schulbuchinhalte der staatlichen Schulbücher für die Primarstufe verändert. Obwohl ich mit der zuständigen staatlichen Behörde CONALITEG in Kontakt stand, konnte diese mir leider nur Exemplare der letzten Schulbuchgeneration zukommen lassen, auf die ich nun an Stelle der ab 2014 gültigen Lehrmittel zurückgreifen muss.

erstens, dass die jeweiligen Korpora in sich homogene ‚Blöcke‘ sind und zweitens, dass von vornherein eine Differenz zwischen den hessischen und mexikanischen Schulbüchern vorausgesetzt wird. Das ist zwar vereinfachend – auch die deutschen Schulbücher für dieselbe Schulstufe weisen Abweichungen und Ambivalenzen auf, und die Erzählperspektive mag sich bei mexikanischen und hessischen Lehrmitteln zum Teil ähneln –, aber für mein methodisches Vorgehen die idealtypische Unterstellung: Ich habe die jeweils regionalen Korpora als „minimale Kontrastierung“ (Keller 2011: 92) untersucht, während ich den zwischenregionalen Vergleich als „maximale Kontrastierung“ (ebd.) angelegt habe. So können – sich der Zuspitzung bewusst – unterschiedliche Narrative und Vergegenwärtigungsstrategien offengelegt werden. Die kleineren Ambivalenzen innerhalb der jeweiligen Korpora muss ich daher in der Ergebnisdarstellung weitestgehend vernachlässigen, sofern sich nicht deutliche Widersprüche zeigen. Um eine Reifizierung der analytischen Differenz zu vermeiden, will ich im Schlussteil auf die gemeinsamen epistemologischen Grundlagen der jeweiligen Narrative eingehen und der Ambivalenz den ihr zustehenden Platz einräumen – wenn auch nur andeutungsweise.

Weiterhin stellt sich bei einem so ‚ungleichen‘ Vergleich wie dem zwischen hessischen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern die Frage, wie eng man das Vergleichskriterium setzt. Es wäre schließlich möglich gewesen, die jeweiligen Kapitel anhand eines ganz bestimmten Themas (wie zum Beispiel der Darstellung der Azteken bei der Schilderung ihrer Eroberung) zu vergleichen; allerdings hat sich im Laufe meiner Beschäftigung mit den Schulbüchern gezeigt, dass mir so die grundlegenden Prozesse der Einbettung der Conquista in übergeordnete Narrative entgehen würden. Deshalb habe ich keine spezifischen Vergleichspunkte oder -ereignisse vorausgesetzt, sondern bin der Narration in ihrer Eigenlogik gefolgt und habe die jeweils dominanten und wiederkehrenden Motive und Vergegenwärtigungsstrategien in einem iterativen Verfahren herausgearbeitet. Ich habe die deutschen Narrationen vor dem Hintergrund der mexikanischen gelesen – und andersherum –, um so auf die jeweiligen Thematisierungsweisen im Vergleich aufmerksam zu werden. Dabei bin ich in zwei Schritten vorgegangen, die ich im Folgenden zusammenfasse.

3.3 Von der Narrativisierung zur Vergegenwärtigungsstrategie

Mein erster Schritt bestand in einer sich an Viehöver (2006) orientierenden *Narrationsanalyse* mit der Frage, wie der Gegenstand der Eroberung Amerikas in den beiden Korpora jeweils konstruiert und verplottet wird. Dabei habe ich auf einer eher an den Makronarrativen interessierten Ebene herausgearbeitet, wie die in beiden Fällen als Bruch verstandene Eroberung

Amerikas in den ‚Lauf der Geschichte‘ eingeordnet wird. Ich bin für diesen Zweck mit einer relativ hohen ‚Flughöhe‘ mit folgenden Aufmerksamkeitsebenen an das Material herangegangen: Zunächst auf der Inhaltsebene mit der Frage, welche Ereignisse überhaupt genannt werden; auf der ‚wie‘-Ebene ging es um die Art und Weise der Verknüpfung bzw. Verplottung dieser Ereignisse. Was das praktische Vorgehen betrifft habe ich dazu die relevanten Kapitel nach mehrmaligem Lesen auf die Nennung von Ereignissen, Auffälligkeiten bei der Akteursstruktur, Agency und Perspektivierung und schließlich den Einbezug von Arbeitsanweisungen, Bildern und Karten ‚außerhalb‘ des Fließtexts untersucht und die Beobachtungen in Tabellen festgehalten.²¹ Parallel dazu habe ich Memos verfasst, um mir im Nachhinein über meine ersten Interpretationen bewusst zu werden. Dieser erste Schritt entspricht weitestgehend der inhaltlich-narrativen Ebene, die ich im zweiten Kapitel herausgearbeitet habe.

Im zweiten Schritt habe ich den Fokus dann auf die in den Büchern wiederkehrenden und daher vom Material nahegelegten *Vergegenwärtigungsstrategien* gelegt: Was sollen wir anhand der Eroberung Amerikas über unser (inter-)kulturelles Handeln in der Gegenwart lernen? Hier ging es weniger um ein Herantragen von Analysekatégorien, sondern um ein aufmerksames Lesen aus der (freilich idealtypischen) Perspektive einer Schülerin oder eines Schülers und die Frage, welche didaktische Lektion die Schulbücher am offensichtlichsten erteilen wollen. Hier lag der Fokus auf der performativen, subjektpositionierenden Ebene. Die relevanten Schlüsselstellen dafür haben sich bei der Narrationsanalyse herauskristallisiert, weswegen ich mich bei diesem Schritt auf wenige zentrale Textstellen konzentriert habe. Das Ergebnis dieser beiden Untersuchungsschritte werde ich nun darstellen.²²

4 Zur Narrativisierung eines Bruchs: Ergebnisse der Narrationsanalyse

Im Folgenden möchte ich zunächst die Ergebnisse der Narrationsanalyse zusammenfassend darstellen. Hierbei wird es vor allem um die grobe Einordnung der Eroberung Amerikas in den Lauf der (linearen) Geschichte und in andere Makronarrative gehen. Dabei werde ich in einem ersten Schritt zunächst einen deskriptiven Überblick über die Konstruktion und Ein-

²¹ Die stärkere Berücksichtigung von Bildern und Karten ist in der Schulbuchforschung seit längerem ein Forschungsdesiderat. Ich musste diesen Aspekt jedoch im Laufe der Analyse aus Zeitgründen tendenziell ausklammern und habe mich stattdessen stärker auf die Fließtextnarration und die Arbeitsanweisungen konzentriert. Ich halte es aber für weiterführend, Bilder nicht nur im Sinne einer ‚ergänzenden‘ Illustration des Textes zu analysieren, sondern als Medien, die auf ihre eigene Art und Weise Diskurse strukturieren.

²² In den folgenden zwei Kapiteln, in denen ich den Schulbuchnarrationen und ihrem Vokabular folge, werde ich zum einfacheren Verständnis und wegen der Nähe zum empirischen Material auf eine geschlechterneutrale Schreibweise verzichten. Mehrere aufeinanderfolgende Zitate derselben Textstelle werden zwecks Übersichtlichkeit jeweils nur am Ende der Aufzählung belegt.

ordnung des Gegenstands geben, um daraufhin schlaglichtartig die zentralen zugrundeliegenden Deutungsmuster und ihre Implikationen zu diskutieren. Zunächst werde ich die Ergebnisse der Untersuchung des deutschen Korpus präsentieren, dann die des mexikanischen und schließlich in einem kurzen Zwischenfazit auf markante Unterschiede eingehen, um einen Zugang zum Nicht-Gesagten der jeweiligen Narration zu erschließen.

4.1 Deutscher Korpus

4.1.1 Überblick zur Gegenstandskonstruktion

Die analysierten hessischen Schulbücher verhandeln das Thema der Eroberung Amerikas in einem sehr ähnlich aufgebauten Kapitel, das vor allem die Umwälzungen in Europa um 1500 beschreibt. Die Namen der Kapitel legen alle auf ihre Art nahe, dass es sich um die Darstellung einer Epoche handelt, die den Wandel bzw. das Neue per se verkörpert – mit Namen wie „Aufbruch in eine neue Zeit“ (HZ), „Neue Horizonte – Neue Welten“ (EV), „Eine neue Sicht“ (ZR) oder „Wege in die moderne Welt“ (KG). Folglich lässt sich die Darstellung der Conquista nur in ihrer Einbettung in jene Narration der ‚neuen Zeit‘ verstehen. Auf der ersten Doppelseite des Kapitels findet man dafür dann auch die entsprechenden bildlichen Repräsentationen, beispielsweise eines der Schiffe von Kolumbus‘ Flotte, das mit vollen Segeln den Atlantik durchquert. In dieser Zeit, so ein Einleitungssatz zum Kapitel, konnten sich die Seefahrer „in immer neue Gebiete vorwagen. [...] Aber nicht nur in der Seefahrt, sondern in fast allen Bereichen kam es zu Erfindungen. Das Leben der Menschen wurde durch diese Erfindungen radikal verändert: Eine neue Zeit brach an“ (EV: 103).

Jene Kapitel, in denen ‚das Neue‘ zur Epoche stilisiert wird, stehen im größeren Rahmen der Schulbuchnarration zwischen der Beschreibung „mittelalterliche[r] Lebenswelten“ (HZ) – teils auch mit einem weiteren Einschub zu den drei Weltreligionen (EV) – und der Reformation, den Glaubenskriegen und schließlich dem Absolutismus. All diese Themen sind fast ausschließlich auf Europa fokussiert; mit dem Kapitel zum Beginn der Neuzeit macht ‚die Geschichte‘ einen kurzen Ausflug in ein ‚Außen‘, um aber, wie Kolumbus, schnell wieder zurückzukehren.

In einem ersten Schritt erzählen alle Schulbücher die Geschichte eines radikalen Übergangs von einer mittelalterlichen, als gottgegeben bezeichneten Ordnung hin zu einer neuen Epoche mit neuen Vorzeichen. Hatte im europäischen Mittelalter – Europa als meist ungenannter aber immer präsenter Bezugsrahmen kann im Folgenden stets mitgedacht werden – jeder seinen festen Platz und glaubte, „dass diese Ordnung so von Gott gewollt war“ (ZR: 68)

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

stand nun der einzelne „Mensch im Mittelpunkt“ (ZR: 68), der „als Maß aller Dinge“ erschien (HZ: 126). Geschildert wird hier ein neues Selbstverständnis der Menschen, die sich „von der Kirche und der alten Ordnung nicht mehr beschränken lassen“ wollten und auf der „Suche nach neuen Ideen“ waren (ZR: 68). Beschrieben wird eine „neue Geisteshaltung“ (HZ: 126) der Renaissance und des Humanismus, die nicht zuletzt durch das politische Selbstbewusstsein und die wirtschaftliche Stärke“ qualifiziert wird (KG: 147). Es kam zu einer „Wiederentdeckung der Lebensfreude“, die Bürger waren in ihrer Vorstellung „selbstbewusst, stolz und glücklich“ und wollten die mittelalterlichen Schranken überwinden: „Dazu war es nötig, selbst zu beobachten, zu sammeln, zu vergleichen, zu prüfen und eigene Schlüsse zu ziehen“ (alle EV: 108). Eine neue Wissenschaftlichkeit ist geboren und wird in den Schulbüchern vor allem visuell und idealtypisch verkörpert. Wo die meisten Schulbücher recht undifferenziert von ‚den Menschen‘ sprechen – zum Teil von den „gebildeten Menschen“ (EV: 108) – macht allein das Buch der Sekundarstufe 2 genauere Angaben: Akteure sind hier konkret die städtische italienische Oberschicht (vgl. KG: 147).²³

Mit dem neuen Menschenbild werden aber nicht nur neue geistige Kräfte freigesetzt, sondern auch neue Errungenschaften und Innovationen kennzeichnen die neue Zeit: „Erfindungen verändern das Leben“ (ZR: 70). Als besonders bedeutsam wird in allen Büchern der Buchdruck ausgemacht, aber auch die Erfindung des Schießpulvers, der Gewichtsräderuhr, von Navigationsinstrumenten und neuen Schiffstypen, der Zentralperspektive sowie am Beispiel der Fugger die Entstehung neuer Wirtschaftsformen. Idealtypischer Erfinder ist „der geniale Forscher und Künstler“ (EV: 107) Leonardo da Vinci, nicht nur weil er ein „Universalgelehrter“ (ZR: 70) oder „*uomo universale*“ (KG: 147) ist, sondern weil in ihm der Konflikt der Neuzeit personifiziert wird. In seinem Befreiungsprozess gibt es einen hinderlichen Gegenspieler: „Die Kirche wollte seine Forschungen einschränken“ (ZR: 70). Die Kirche ist in den größten Teilen der Narration das Hindernis, das durch Mut und Empirie erfolgreich überwunden wird. Wieder nur das Buch der Sek II weist eher auf eine Koexistenz von Kirche und dem neuen Drang von Renaissance und Humanismus hin: Es war „jedoch keine Ablehnung des christlichen Glaubens“, sondern es ging um eine Befreiung des Christentums und der Kirche von den „Verirrungen“ des Mittelalters“ (KG: 147).

²³ Das Problem der Differenzierung trifft auch auf die Frage zu, ‚woher‘ das in Humanismus und Renaissance so wichtige Wissen kommt. In allen Büchern wird primär auf einen zeitlichen Wissenstransfer abgestellt: von der Antike in die frühe Neuzeit. An nur sehr wenigen Stellen wird auch auf einen kulturell-geographischen Wissenstransfer und interkulturelle Kooperation eingegangen: So gab es „enge Handelskontakte zur arabischen Welt“, und „der Weg zu neuen Erkenntnissen“ war auch „[v]ermittelt durch islamische Wissenschaftler“ (HZ: 127). Hier erscheint ‚Europa‘ in Beziehung zu seinem ‚Außen‘.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Das plastischste Beispiel in diesem Widerstreit von Kirche und neuem Denken wird jedoch anschließend mit dem Wandel vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild erzählt – jedoch nachdem die Kugelförmigkeit der Erde versichert wird: Mit Kopernikus wird die „kirchliche Lehrmeinung infrage gestellt“ (EV: 106), „Zweifel kamen auf über etwas, was „nie [...] jemand in Frage gestellt hat“ (ZR: 74). 1543 veröffentlicht, wurden seine Studien gleich von der Kirche abgelehnt, denn „das war für die Kirche damals undenkbar, ja sogar Ketzerei!“ (ZR: 74). Der zweite Anlauf, Galileo Galileis Beweis 90 Jahre später, sollte auch am Gegenspieler scheitern; die Kirche machte ihm den Prozess und „um nicht auf dem Scheiterhaufen verbrannt zu werden, gab Galilei zum Schein zu, dass er sich geirrt habe“ (ZR: 74). Die Wissenschaftlichkeit, das waghalsige und geniale Durchbrechen der mittelalterlichen Ordnung, für die da Vinci und Kopernikus und Galilei als Repräsentanten stehen – auch vertreten durch Bilder und Quellenmaterial – wurden bisweilen erst später anerkannt. Dennoch: Dieser neue erkennende und mutige Geist ist die Quintessenz, vor deren Hintergrund sich die Narration nun den weiteren Voraussetzungen der ‚Entdeckungsfahrten‘ zuwendet.

Der Beginn der Unterkapitel zu den Entdeckungsfahrten nimmt seinen Ausgangspunkt in einem historischen Ereignis, welches das bis dahin konstituierte Europa in seiner Entfaltung blockiert: „1453 eroberten die muslimischen Türken Konstantinopel. [...] Für Handelswaren nahmen sie einen hohen Zoll, sodass die Waren in Europa teurer wurden“ (ZR: 76). Wer nun in seine Schranken verwiesen wird sind nicht mehr die genialen wagemutigen Wissenschaftler, sondern der Kollektivakteur Europa – und zwar von seinem kulturell-geographischen Außen. Dies ist der unmittelbare Anlass für die Suche nach neuen Handelsrouten – sowohl der ‚Erkundungsfahrten‘ (KG: 152) der Portugiesen an der afrikanischen Küste als auch von Kolumbus‘ ‚Aufbruch ins Unbekannte‘ (EV: 116), mit dem er westwärts eine Route nach Indien ausfindig machen wollte. Ermöglicht durch „technische Neuerungen“ (EV: 114), bestätigt durch „die neue wissenschaftliche Vorgehensweise“ (HZ: 139) zum Beispiel in Form der mathematischen Berechnungen des italienischen Astronomen und Kartografen Toscanellis, finanziert durch die spanische Krone und letztlich beflügelt durch das „neue Menschenbild der Renaissance“ – „Wagemut und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“ (HZ: 138) – machte sich Kolumbus mit seinen drei Schiffen auf den Weg nach Westen. Nach einer als durchaus abenteuerlich beschriebenen Reise (wegen der „scheinbar aussichtslosen Lage kurz vor der Meuterei“; HZ: 139) erreicht Kolumbus schließlich die Insel Guanahaní. Das ist der ‚Irrtum des Kolumbus‘ (ZR: 80), der bis zu seinem Tod glaubte in Asien gelandet zu sein. Im Fließtext der Schulbücher wird der Moment der ‚Landung‘ und die ersten Reaktionen der Indige-

nen dann aber kaum verhandelt. Kolumbus scheint vor allem angekommen zu sein, um recht schnell wieder zurückzufahren – wohlgerückt mit Pflanzen, Tieren und verschleppten Menschen an Bord, „um sie in Spanien zu zeigen“ (ZR: 81). Die Deutung des Moments des Aufeinandertreffens überlassen die Schulbücher stattdessen in erster Linie externen Textquellen wie Auszügen aus Kolumbus Bordtagebuch, Bildern wie dem Kupferstich des Holländers Theodor de Brys von 1594, der Kolumbus‘ heroische Landung imaginiert – und mit einigen Arbeitsanweisungen der Vorstellungskraft der Schüler_innen (vgl. Kapitel 5.2). Das Aufeinandertreffen wird aber in allen Fällen unkommentiert als ‚entdecken‘ bezeichnet, wenngleich auch in einem Fall ironisch gebrochen (indem auf den Irrtum abgestellt wird, dass er eigentlich Indien suchte und dann etwas anderes vorfand; ZR: 81) und in einem anderen Fall als „Wiederentdeckung“ bezeichnet (KG: 152); dennoch bleibt die Entdeckungsidee der Referenzrahmen, in den Kolumbus‘ Ankunft eingeordnet wird.

Nachdem Amerika nun als ‚entdeckt‘ beschrieben wurde, begibt sich die Erzählung in ein weiteres Unterkapitel, in der die Eroberung Mexikos thematisiert wird – erst jetzt mit dem Hinweis, dass die ‚neue Welt‘ gar nicht so neu ist, „denn auf diesem Kontinent lebten schon lange zahlreiche Völker mit Hochkulturen wie die Maya, Inka und Azteken“ (EV: 118).²⁴ Wurden in der Erzählung der ‚Entdeckung‘ Amerikas vor allem auf Geographie und Produkte abgestellt, so kommen nun Menschen und Kulturen als Gegenüber der Conquistadoren hinzu. Ihre Anwesenheit ist allerdings – wie sich nun zeigen wird – von kurzer Dauer. Dieses Kapitel der Geschichte beginnt mit einem Hinweis darauf, dass die Spanier nun auf die Azteken trafen (vgl. ZR: 86).

Die drei Bücher der Sek I führen nun zunächst alle in die Kultur, Lebensweise und Gesellschaftsstruktur der Azteken ein und beantworten Fragen wie „Wie lebten die Azteken?“ und „Wie sah der Alltag der Azteken aus?“ (EV: 118ff.). Sie teilen dabei alle den gleichen Modus: die aztekische Kultur wird explizit als „Hochkultur“ beschrieben, die sich durch „hervorragende technische und organisatorische Fähigkeiten“ auszeichnete (HZ: 142), in der alle Jungen Schulen besuchten (vgl. EV: 119), ein florierendes Reich darstellte und mit Tenochtitlán eine riesige und anmutige Hauptstadt besaß, die in allen Fällen auch verbildlicht wird. Die Schilderung der aztekischen Kultur wird dabei immer von der Faszination der Spanier begleitet: „Sie staunten nicht schlecht“ (ZR: 86), was anhand mehrerer Quellen gezeigt wird, in denen Cortés seine Faszination über die schwimmende Stadt bekundet.

²⁴ Das Buch der Sekundarstufe 2 (KG) berücksichtigt die Eroberung Mexikos nicht und bezieht sich stattdessen auf abstrakterer Ebene direkt auf die Konsequenzen von ‚Entdeckung‘ und Eroberung. Deswegen werde ich es erst wieder bei diesem Moment der Erzählung in der Ergebnisdarstellung berücksichtigen.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Der erste Schritt der Narration der Eroberung ist also überwiegend die Schilderung einer statischen aztekischen Hochkultur. Die Narration trifft in ihrem Ausflug außerhalb des europäischen Kulturraums nicht auf eine sich wandelnde Gesellschaft oder umkämpfte politische Räume, sondern auf eine sowohl vom Fließtext als auch den spanischen Quellen als bewundernswert dargestellte fixe Kultur – aber auch eine mit Menschenopfer, starker religiöser Determinierung und Hierarchie. Die Azteken werden fast immer als statisch und geschichtslos beschrieben, außer in einem Fall.²⁵ Dynamik kommt in der Regel noch nicht bei der Beschreibung der aztekischen Kultur ins Spiel, sondern erst bei der Erörterung der Frage „Wie eroberten die Spanier das Aztekenreich?“ (EV: 122). Erzählt wird die Geschichte eines von Beginn an entschiedenen Kampfs „mit Kreuz und Schwert“ (ZR: 88) von zwei sich diametral gegenüberstehenden Gruppen: auf der einen Seite die Spanier (oder personalisiert als Cortés), „von Anfang an entschlossen, rücksichtslos und brutal vorzugehen, also als Eroberer [...] aufzutreten. Dieser Trupp von Glücksrittern traf nun als Gegner auf den tief verunsicherten aztekischen Herrscher Montezuma“ (HZ: 142). Teilweise beginnt die Erzählung dieses Abschnitts auch aus der Perspektive des Herrschers Moctezuma, aber der Grund seiner Passivität ist stets derselbe: „Es gab bei den Azteken eine Sage über den Gott Quetzalcoatl...“, weswegen Moctezuma es „für möglich“ hielt, „dass die Spanier von den Göttern geschickt worden waren“ (ZR: 88).

Wie der Wolf im Schafpelz konnten die Spanier („gekommen, um sich zu bereichern, das Christentum zu verbreiten und das Land zu besetzen“; ZR: 88) das Aztekenreich trotz eines Aufstands der Azteken so mit wenig effektivem Widerstand von Seiten Moctezumas erobern. Ganz im Gegenteil: Die Strategien Moctezumas „lockten [die Spanier; DS] erst recht, weiter ins Landesinnere vorzudringen“ (ZR: 88), um „die Goldschätze zu erbeuten, von denen er gehört hatte“ (EV: 122). Cortés‘ Truppe von 550 Mann wird teils als alleiniger Kollektivakteur für den Erfolg der Eroberung angeführt (vgl. EV: 122), während die anderen Bücher zumindest in einem Satz bemerken, dass Cortés Moctezumas Friedenswillen „geschickt ausnutzte“ und „Bündnisse mit den von den Azteken unterworfenen Indianerstämmen“ schloss (HZ: 142). Dennoch: die Handlungsmacht und das strategische Denken bleiben ganz auf der ‚spanischen Seite‘. Dieses Kapitel der Geschichte kommt nun recht schnell zu ihrem Ende: Tenochtitlán wird belagert und erobert, „ohne irgendwelche Rücksicht begann nun die Unter-

²⁵ In ZR werden die Azteken gleich zu Beginn als Akteure bezeichnet, die das mexikanische Hochland eroberten: sie „unterwarfen benachbarte Völker und dehnten ihr Reich von den Küsten des Atlantiks bis zum Pazifik aus“, forderten „Abgaben der unterworfenen Indiostämme“ (ZR: 86). In diesem Fall scheint kurz Dynamik auf – und neben den Spaniern und Azteken mit den „Indiostämmen“ noch ein weiterer undifferenzierter Akteur, der auch an keinen weiteren Ereignissen mitwirkt.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

drückung und Ausbeutung der einheimischen Bevölkerung“, eine totale Zerstörung, die an einer Stelle quantifiziert wird: „Zwischen 1519 und 1521 starben 300 000 Azteken“ (ZR: 88) – im Kampf, durch Hinrichtung oder Krankheiten. „Aus Tenochtitlán wird Mexiko“ (ZR: 88), wodurch der „Untergang der aztekischen Kultur“ besiegelt ist (HZ: 143).

Mit dem ‚Ende‘ des Aztekenreichs gehen die analysierten Kapitel nun in die Beschreibung der Kolonialherrschaft über. Dabei werden zunächst die fatalen Folgen für die Eroberten thematisiert. Was die Europäer an „Glück und Gold“ (ZR: 90) in Amerika suchten, bekam zunächst die einheimische Bevölkerung in Form von Ausbeutung zu spüren. „Für die Spanier war es selbstverständlich, dass sie über die eroberten Gebiete verfügten, wie sie es wollten“ (EV: 126), und so entstanden „koloniale Herrschaftssysteme“ (KG: 153), in denen die „Indios“ (die erst zu diesem Zeitpunkt als neue Akteursgruppe in die Narration eingeführt werden) Sklavenarbeit verrichten mussten und durch die harten Arbeitsbedingungen und die eingeschleppten Krankheiten massenhaft starben; dies wird in mehreren Büchern durch einen Bericht des Dominikaners Bartolomé de Las Casas untermauert. Dadurch standen die Spanier „bald vor einem Problem: Es gab nicht mehr genügend einheimische Arbeitskräfte“ (ZR: 90). Über diese Problembeschreibung wird nun auf den Dreieckshandel als ‚Lösung‘ des spanischen Problems eingegangen: „Um die Situation der Indios zu erleichtern, könnte man afrikanische Sklaven beschäftigen“ (EV: 127). In beträchtlicher Kürze wird „eine Jagd auf Sklaven“ in Afrika beschrieben, die „Millionen“ verschleppte Menschen zur Folge hatte, für Europa aber ein „Handel mit Gewinn“ war (EV: 127).

Es folgt in allen Kapiteln eine abstrahierende Schlussfolgerung, die mit ihrem Fokus auf das zu Beginn der Narration konstituierte erstarkte Europa zurückkommt: Das Fazit des gesamten Kapitels zum Anbruch einer neuen Zeit und der Entdeckung neuer Horizonte ist Verbreitung des Christentums und der „europäische[n] Kultur in Süd- und Mittelamerika – man spricht von der ‚Europäisierung‘ der Welt. Diese hat aber, da die Kolonien von den Europäern ausgebeutet wurden, negative Auswirkungen bis heute“ (HZ: 143). Europa, das sich zu Beginn des Kapitels als Wiege jenen ‚neuen Denkens‘ konstituierte, wird zum Hauptakteur der „Beherrschung der Welt“, immer mehr Gebiete wurden „abhängig von den europäischen Mächten [...] Dabei wurden die Lebensformen der indigenen Bevölkerung weiter zerstört und an Europa angepasst“ (ZR: 92). Die aktuellen Auswirkungen der Europäisierung auf Südamerika und Mexiko beschreiben zwei der Schulbücher genauer: „Besonders die Arbeiter, auch viele Kinder, bekommen nur wenig Lohn und leiden darunter“ (ZR: 92). In Mexiko leben „fast alle Indios [...] unter erbärmlichen Bedingungen“, „in völliger Armut“, was anhand der

Beschreibung eines ‚typischen‘ Bauern verdeutlicht wird, der „nur eine kleine Hütte, ein Schwein, ein paar Hühner und ein sehr kleines Stückchen Land“ besitzt (EV: 128). Das von Europa kolonialisierte Mexiko wird Teil eines Mitleid aktivierenden wirtschaftlichen Armutsdiskurses. „Allerdings regt sich auch Widerstand“ (ZR: 92): in Mexiko „versuchen die Indios immer wieder die Regierung durch bewaffnete Aufstände zu zwingen, dass sie notwendige Reformen durchführt“ (EV: 128). Die „Rückwirkungen des Kolonialismus auf Europa“ (KG: 153) werden hingegen nur in zwei Büchern angesprochen und teilweise mit einem Satz abgetan. Die durchaus mit einer Schattenseite verbundene Europäisierung, die die Welt veränderte, scheint Europa selbst recht unberührt gelassen zu haben.

4.1.2 Das überlegene Europa als Voraussetzung der Eroberung Amerikas

Die bisherige Zusammenfassung der dominanten Erzählung macht vor allem eines deutlich: Die Conquista ist Teil eines größeren Kapitels – von jenem Makronarrativ des ‚neuen Denkens‘ –, in das es untrennbar eingebunden ist. Es müssen deshalb die größeren Prozesse in den Blick genommen werden; davon ließen sich selbstverständlich mehrere ausmachen, aber ich möchte hier nur einen Strang weiterverfolgen, der meines Erachtens die Haupttriebkraft des Plots der Narration ausmacht: Die Geschichte, die hier beschrieben wird, ist die der Konstitution Europas, das eine neue Zeit eingeläutet hat – erst intrinsisch, dann in seiner als ‚Europäisierung‘ bezeichneten Universalisierung. „Die ‚Neuzeit‘ begann – die Epoche, zu der auch unsere Gegenwart gehört.“ *Unsere Gegenwart* ist dabei die europäische Kultur, die global wurde. Wie aber ist dieses starke Europa entstanden und in welcher Beziehung steht es zu der ‚Entdeckung‘ und Eroberung Amerikas? Meine These ist, dass die Schulbücher hier eine Lesart nahelegen, in der ein kulturell überlegenes Europa als Kollektivakteur quasi intrinsisch, aus sich heraus entstanden ist und erst diese zivilisatorische Stärke die Voraussetzungen zur Eroberung Amerikas erfüllte.

Bevor die Schulbücher auf die Eroberung Amerikas eingehen, wird die Geschichte einer europäischen Befreiung erzählt: als Emanzipation und Heraustreten aus dem dunklen, religiös determinierten Mittelalter. Es ist ein neues Denken, ein neuer wissenschaftlich-wagemutiger ‚Geist‘, der als spezifisch europäisch erscheint: „Europa entwickelte in dieser Zeit eine zivilisatorische Dynamik, die dem Kontinent eine Überlegenheit gegenüber anderen Kulturen verschaffte wie der chinesischen, die Europa während des Mittelalters in Wissenschaft und Technik weit voraus war“ (KG: 148). Es ist Europa – und *nur* Europa – das jetzt in eine neue Zeit eintritt und alle anderen Kulturen in der ‚alten‘ Zeit zurücklässt: Europa als nicht weiter

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

bestimmter Kollektivakteur wird zum Vorreiter des Fortschritts. Als Begründung und Exemplifizierung dieses neuen fortschrittlichen Geistes erscheinen vor allem die technischen Innovationen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die die alte religiös determinierte Ordnung in Frage stellen. Dabei ist auffällig, dass Erkenntnisse und Erfindungen aus vier Jahrhunderten – von der Gewichtsräderuhr um 1300, den Buchdruck ab 1458, Kopernikus Veröffentlichung zum heliozentrischen Weltbild 1543 und schließlich 90 Jahre später Galileos Beweis und Clinch mit der Kirche – allesamt zu einem Punkt in der Narration verdichtet werden, der Europas neuen Geist verdeutlichen soll. Was eigentlich über Jahrhunderte hinweg geschieht wird thematisch zusammengefasst und die Chronologie zugunsten der Aussage gesprengt, dass Europa noch vor der Eroberung der ‚Neuen Welt‘ jene fortschrittliche, moderne und auf wissenschaftliche Rationalität gründende Zivilisation geworden ist.

Eine Neukonfiguration von chronologischer Linearität (dem Fluss der Ereignisse, wie er ‚eigentlich gewesen ist‘) in eine neue Linearität (die der Schulbuchnarration) ist zunächst keine allzu große Besonderheit und kommt an vielen Stellen eines Geschichtsschulbuchs vor; eine neue Dimension bekommt die zeitliche Verdichtung jenes intrinsisch-europäischen Geists aber, indem er teils implizit, teils explizit als *Voraussetzung* der Conquista bezeichnet wird: „Kaum vorstellbar sind die beginnenden Entdeckungsfahrten ohne das Menschenbild der Renaissance“, „Wagemut und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“, „die neue wissenschaftliche Vorgehensweise“ (HZ: 138f.).²⁶ Europas Überlegenheit, vermeintlich intrinsisch entstanden und durch die ‚Blockade‘ in Folge der Belagerung Konstantinopels herausgefordert, kann sich so durch die Eroberung Amerikas erfüllen und manifestieren. Wer aber ist dieser zugrundeliegende Kollektivakteur Europa? Europa wird im Prinzip immer nur implizit als Akteur zugrunde gelegt, ab und zu genannt, aber nicht definiert. Obwohl zwar alle Staaten ihre eigenen ‚Entdeckungsfahrten‘ veranstalteten, so erscheinen sie doch in einem friedlichen Miteinander und sollten zur gemeinsamen Europäisierung der Welt beitragen; erst später „stritten sich die Europäer um ihre Kolonien“ (ZR: 92). Der fortschrittliche intrinsisch-europäische Geist der Neuzeit, des Humanismus, bleibt aber in der Narration unangetastet. Die kolonialen Rückwirkungen auf Europa, ohnehin „von Zeitgenossen und Historikern unterschiedlich bewertet“ (KG: 153), beziehen sich wenn überhaupt auf durch wirtschaftliche Effekte ausgelöste soziale Konflikte (vgl. ebd.), nicht aber auf die Veränderungen, die das vo-

²⁶ Die *Reconquista* wird als Voraussetzung hingegen nicht genannt. Für das intrinsisch erstarkte Europa werden offenbar nur die heute positiv konnotierten ‚zivilisatorischen Errungenschaften‘ genannt, nicht aber die gewaltsame Eroberung und Vertreibung auf der iberischen Halbinsel. Die Abwesenheit von Gewalt in der Darstellung der Voraussetzungen, aber auch in der Narration der Conquista selbst wäre an anderer Stelle spannend weiterzuverfolgen.

rausgesetzte ‚neue Denken‘ und sein Träger Europa etwa durchgemacht haben könnte. Die Erzählung der Eroberung Amerikas in den deutschen Schulbüchern – als Erfüllung der intrinsisch entstandenen europäischen Überlegenheit – steht damit diametral der dekolonialen Perspektive Dussels (1993) entgegen, der argumentiert, dass sich ein solcher europäischer Kollektivakteur in seiner Überlegenheit erst in Abgrenzung zu seinem kolonialen amerikanischen Anderen *durch* die Conquista als überlegenes ‚Zentrum‘ der Welt versichern konnte.

4.1.3 Vom ‚Eye‘ des Kolumbus zu Cortés‘ Staunen: Die Entdeckerperspektive

Neben der hier analysierten Einbettung der Conquista in das Makronarrativ der Europäisierung hat sich im Rahmen der Analyse die Beantwortung einer zweiten Frage aufgedrängt, die sich vor allem im Anschluss an postmoderne und postkoloniale Theorien der Geschichtsschreibung stellt: Aus welcher Perspektive wird Geschichte hier geschrieben? Und welchen Akteuren folgt man dabei? Ich möchte dazu die These aufstellen, dass die Hauptnarration der deutschen Kapitel zur ‚Entdeckung‘ und Eroberung Amerikas nicht nur den Spuren der Entdecker folgt, sondern bisweilen nahelegt, dass man die Gedanken des Kolumbus denken soll, mit seinen Augen sehen soll, und die (rekonstruierten Bilder der) aztekischen Marktpracht bestaunt, wie es vor knapp 500 Jahren Hernán Cortés tat. Wenn Amerika 1492 ‚entdeckt‘ wurde, dann tut die Fließtext-Erzählung der Schulbücher oft nichts anderes, als sich auf die Spuren der ‚Entdecker‘ zu begeben, um Amerika durch ihre Brille wiederholt zu entdecken.

Die Perspektive der wiederholenden Entdeckung zeigt sich auf mehreren Ebenen. Am folgenreichsten lässt sie sich auf der *Ebene der Epistemologie* beobachten: Wann erfährt man als Lesende_r etwas über die anderen Gesellschaften, die Teil des historischen Geschehens sind? Die Narration der Eroberung startet eben nicht an einem Punkt, der von einer multizentrischen Welt mit unterschiedlichen Geschichten ausgeht (z. B. die der Maya, der Otomí, der Azteken, der Spanier, der Türken – oder wie auch immer man die Zugehörigkeiten setzen mag), sondern bei den „Menschen“, die aber implizit nur jene kulturelle Oberschicht der europäischen Stadtstaaten sind. Man muss sich erst in Kolumbus‘ (zugeschriebene) strategische Gedanken versetzen („Ich kann Indien auch erreichen, wenn ich westwärts um die Erdkugel herum segle“; ZR: 80), sich anhand von Rekonstruktionszeichnungen mit einem seiner drei Schiffe auseinandersetzen (vgl. ZR: 82f.; EV: 116f.; HZ: 140), um sich dann mit ihm auf die Reise zu begeben. Man ist im Fließtext an seine Perspektive gebunden, um etwas darüber zu erfahren, was er damals wohl gesehen hat. Nur mit Kolumbus lichtet sich das Dunkel der unbekannteren außereuropäischen Welt; erhellt wird das, was er zulässt. Das gleiche lässt sich auch bei der

Eroberung Mexikos durch Hernán Cortés beobachten: Dass schon vor dem 16. Jahrhundert auf dem Gebiet des heutigen Mexiko die Hochkultur der Azteken bestand, erfährt man erst im gleichen Atemzug, in dem Cortés' Pläne geschildert werden, mit der er diese erobern will. Der kurze Abstecher in eine andere Kultur – weitaus kürzer oder gar nicht vorhanden ist der Abstecher in eine andere Geschichte – erfolgt also auch erst, nachdem oder während der strategische Wille Cortés' beschrieben wird.

Die Perspektive der wiederholenden Entdeckung betrifft aber nicht nur die Frage, wann welches Wissen in der Schulbuchnarration zugelassen wird, sondern auch die *Ebene der Bewertung* dessen, was die Eroberer dort vorgefunden haben. Vergleicht man die dominante Erzählung der Schulbücher mit Tzvetan Todorovs (1985) hermeneutischer Analyse von Kolumbus' und Cortés' Tagebuchaufzeichnungen, so zeigen sich deutliche Parallelen zwischen der ‚Entdeckung‘ der Conquistadoren und jene der Schulbücher. So wie Cortés tatsächlich fasziniert war von der schwimmenden Aztekenhauptstadt Tenochtitlán mit ihrem lebendigen Markt, so wie er die aztekische Kultur bestaunte und zu verstehen suchte, so legen auch die Schulbücher explizit nahe, die aztekische Kultur als bewundernswerte und leistungsfähige Hochkultur zu begreifen, die mit Nachdruck positiv konnotiert wird. Man bestaunt das, was Cortés faszinierte, und man soll das befremdlich finden, was auch ihn irritierte: in erster Linie die aztekische Praxis der Menschenopfer.

Die wiederholende Entdeckerperspektive verdichtet sich drittens auf der *begrifflich-semanticen Ebene*. Der Fließtext wimmelt von Begriffen aus semantischen Feldern, die von den Eroberern selbst benutzt wurden oder im Zuge der Kolonialisierung entstanden sind. Wo die Menschen, auf die die Spanier trafen, nicht einer namhaften Kultur wie jener der Azteken ‚angehörten‘, so werden diese in den Schulbüchern mit den unterschiedlichsten Begriffen bezeichnet: als „Indios“ (EV: 115; ZR: 90; KG: 153), als „Ureinwohner“, die Kolumbus aufgrund seines Irrtums „deswegen auch Indianer“ nannte (HZ: 139), als „indianische Ureinwohner“ (KG: 153) und nur selten als „einheimische Bevölkerung“ (ZR: 90). Die Narration des Fließtexts greift damit also meistens auf koloniales Vokabular zurück (im Übrigen auch zur Bezeichnung der gegenwärtigen mexikanischen „Indios“), das in Amerika eine lange Tradition systematischer rassistischer Unterdrückung bezeugt, für welche auch der Entdeckungsbegriff exemplarisch ist.

Der Fließtext ist also auf unterschiedlichen Ebenen dadurch gekennzeichnet, dass die ‚Entdeckung‘ aus Sicht der Entdecker wiederholt entdeckt wird. Hier lässt sich berechtigterweise fragen, warum das so ist. Ein Grund ist sicherlich die Quellenlage, die – wie ein Schul-

buch es ausnahmsweise formuliert – stark durch die „Brille der Spanier“ geprägt ist (ZR: 92). Dann müsste dies aber zumindest auf der Metaebene reflektiert werden. Das tun die Schulbücher teilweise auch, aber meistens ausgelagert außerhalb der Fließtextnarration; hier ging es um die implizite Ebene der zugrundeliegenden Mechanismen der Narration. Auf der didaktischen Ebene der Aufgabenstellungen (vgl. Kapitel 5.2) wird ein Begriff wie der der ‚Entdeckung‘ aber bisweilen mit einer Frage thematisiert oder häufig das stereotype Bild de Brys zur Reflexion der „Indio“-Darstellung durch die Spanier genutzt. Meist bleiben die in der Fließtextnarration verwendeten Begriffe aber so stehen. Auffällig ist, dass sich die didaktische Meta-Thematisierung rassistischer Zuschreibungen, wenn überhaupt, auf die Ebene der Semantik oder der Bewertung bezieht; die Kontingenz der Entdeckerperspektive auf der Ebene der Epistemologie wird nicht aufgezeigt und scheint ihr zu entgehen. Es bleibt zu fragen: Wie viel Kontingenz kann ein Schulbuch vertragen?

4.2 Mexikanischer Korpus

4.2.1 Überblick zur Gegenstandskonstruktion

Im Vergleich zu den deutschen Kapiteln ist die Varianz der Thematisierung der Eroberung Amerikas im mexikanischen Korpus deutlich größer: nicht nur, was das mehrmalige Vorkommen in der Schullaufbahn angeht (zwei mal in den staatlichen Schulbüchern in der Grundschule und an zwei Stellen in den privatwirtschaftlichen Schulbüchern in der Mittelschule), sondern auch die Struktur der Thematisierung betreffend. Denn während die hessischen Kapitel sehr ähnlich aufgebaut sind und unter dem gleichen Vorzeichen des ‚neuen Denkens‘ stehen – also eine Einbettung, die der Text selbst vorgibt – ist meine mexikanische Auswahl deutlich ‚konstruierter‘, da ich jeweils die Kapitel zur ‚Entdeckung‘ durch Kolumbus und zur Eroberung Mexikos aus der Schulbuchnarration herausgegriffen habe. Das hat mindestens zwei Implikationen: Einerseits erfolgt die Einbettung nicht primär in den deutlich detaillierteren Kapiteln zu ‚Entdeckung‘ und Eroberung, sondern auch in den vorangehenden und nachfolgenden Kapiteln – deshalb müssen in einem ersten Schritt auch diese zumindest ansatzweise betrachtet werden. Zweitens wird die ‚Entdeckung‘ Amerikas und die Eroberung Mexikos nicht direkt als Teil eines explizit zusammenhängenden Kapitels thematisiert, sondern stärker unabhängig voneinander als im deutschen Fall. Deshalb werde ich in einem zweiten Schritt einen separaten Überblick über die Verhandlung der ‚Entdeckung‘ und dann der Eroberung Mexikos geben – in beiden Fällen aber zwangsläufig recht schematisch.

Bei der Einbettung der hier relevanten Kapitel lassen sich grundlegend zwei unterschiedliche ‚Herleitungen‘ unterscheiden: im ersten Fall wird Geschichte mit einem Fokus auf die Vorläufer des heutigen mexikanischen Staatsgebiets erzählt (im staatlichen Grundschulbuch PR4 sowie in der Mittelschule bei H2); im zweiten Fall wird ein universalgeschichtlicher Fokus angestrebt (im staatlichen Grundschulbuch PR6 und bei HU).

Die *nationalgeschichtliche Einbettung* beginnt mit der Besiedlung des zunächst leeren amerikanischen Kontinents („Es war einmal, vor sehr vielen Jahren, ein unbewohnter Kontinent“; PR4: 11) von Asien her. In mehreren (PR4) oder in der Ereignisabfolge geraffteren Unterkapiteln (H2) wird in unterschiedlicher Weise auf die „Vorgeschichte“ und die präklassischen Kulturen Mittelamerikas eingegangen, dann die verschiedenen Kulturen der mesoamerikanischen Klassik vorgestellt. PR4 holt dabei sehr weit aus, beschreibt zunächst die Migration der Azteken bis zu ihrer Niederlassung im Tal von Mexiko und der Stadtgründung Tenochtitláns 1325. Es wird die Geschichte des Aufstiegs eines erst noch „schwachen“ Volks erzählt, das sich „mit dem Platz zufrieden geben musste, den man ihm zugestand“ (PR: 28). Die Azteken Tenochtitláns verbündeten sich dann aber zum „Dreibund“ mit den Nachbarn Texcoco und Tlacopan, der „zur größten militärischen Kraft Mesoamerikas“ wurde (H2: 25) und „bald den Großteil Mesoamerikas dominierte“ (PR4: 30) und Abgaben einforderte. Es wird aber auch auf andere Allianzen hingewiesen sowie auf „*señoríos*“ (im weitesten Sinne Herrschaftseinheiten), „die ihre Autonomie behielten und sich in keines der großen Bündnisse inkorporierten“ (H2: 25). Dabei wird durchaus bereits auf das Ereignis der Conquista vorgegriffen und herausgestellt, dass die Spanier bei ihrer Ankunft keine „einheitliche imperiale Macht“ vorfanden – „wenn es so gewesen wäre, wäre die Eroberung sehr schwierig gewesen“ (H2: 25). Stattdessen trafen sie auf Gruppen, die sich „von den Abgabezwängen durch die Azteken und ihre Alliierten unterdrückt“ fühlten (H2: 25).

Im Gegensatz zu den deutschen Schulbüchern wird hier also ein von unterschiedlichen Interessen durchzogener und (zum Teil) dynamischer politischer Raum Mittelamerikas geschildert. Außerdem wird in einer eher statischen Beschreibung auf die Charakteristika der aztekischen Kultur eingegangen. Thematisiert wird unter anderem die „mesoamerikanische Weltanschauung“, „Ökonomie, Sozialstruktur und Alltag“ (H2) und die Bedeutung von Religion, Krieg und Bildung bei den Azteken (vgl. PR4). Die Kultur der Azteken wird dabei durchaus explizit positiv bewertet – wie hier bei den einleitenden Worten zu den „prähispanischen Kulturen“: „Die mesoamerikanische Zivilisation lebte einen Moment des Glanzes als die Schiffe der Conquistadoren an ihren Küsten ankamen“ (H2: 13). „In weniger als zwei Jahrhunderten

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

sind die Azteken“ – „Erben einer langen kulturellen Tradition“ – „von der Misere zum Glanz gelangt“ (PR4: 32). Eine Kultur in ihrer Blüte, allen voran die aztekische, wartet auf die Konfrontation mit dem unausweichlichen Schicksal ihrer Eroberung, die sie tiefgreifend „transformieren“ wird (H2: 13). Die Conquista ist die im Hintergrund immer anwesende Vorankündigung der baldigen kulturellen Transformation; man wartet auf sie als Erfüllung und Ende des prähispanischen Kapitels der Geschichte. Mit ihr wird die mexikanische Geschichtserzählung zum Vizekönigreich Neu-Spanien übergehen, zur mexikanischen Unabhängigkeit und dann zur mexikanischen Revolution, um schließlich im „gegenwärtigen Mexiko“ anzugelangen.

Die in ihrem Anspruch *universalgeschichtliche Einbettung* nähert sich der Conquista auf anderen Wegen. Hier ist die Eroberung Amerikas nicht das Ende des Narrativs des mesoamerikanischen Glanzes, sondern der Beginn einer neuen Zeit durch die Vereinigung zweier Geschichtsstränge. Das wird besonders im staatlichen Grundschulbuch der 6. Klasse deutlich: hier wechseln sich Kapitel mit regionalem Bezug und europäisch-globalem Bezug ab, um schließlich nach 140 Seiten am Ende des Buchs in der Eroberung Amerikas zu kulminieren.

Thematisiert werden erst die Besiedlung des amerikanischen Kontinents und seine „Vorgeschichte“, dann die „großen Antiken Zivilisationen“ (des „Orients“ sowie vor allem der Griechen und Römer), danach die „prähispanischen amerikanischen Kulturen“ (alle PR6). Dann wird das Mittelalter in Europa und im Orient thematisiert, um schließlich – mit der Nennung ähnlicher Ereignisse wie in den hessischen Kapiteln zum ‚neuen Denken‘ – zu den „Anfängen der Epoche der Moderne“ zu gelangen, an deren Kapitelende das „Zusammentreffen mit einem unvorhergesehenen Territorium: Amerika“ steht (PR6).

Damit werden die beiden sich bisher abwechselnden Stränge vereint; der Kulturkontakt durch die Conquista dient dem Schulbuchnarrativ hier nicht nur als Zusammentreffen unterschiedlicher Lebenswelten, sondern auch als Zusammenführung unterschiedlicher Geschichten. „Der erste Ausdruck einer globalisierten Welt“ (HU: 44) führt so zu einer Vermischung des europäischen, teilweise universalgeschichtlichen Fokus mit dem der ‚prähispanischen‘ Geschichte, die sich bisher durch eigene, mit der europäischen Geschichte inkompatible Epochen Grenzen ausgezeichnet hatte. Die beiden Geschichten werden zu der *einen* Geschichte. Im Schulbuch zur Universalgeschichte (HU) wird diese danach aber überwiegend zu einer Geschichte mit europäischem Fokus: nachdem noch die (vor allem kulturellen) Veränderungen im kolonialen Neu-Spanien beschrieben werden, schließt sich ein Kapitel an, das vom Absolutismus über die liberalen Revolutionen bis hin zur industriellen Revolution vor allem Ereignis-

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

nisse mit europäischem Fokus verhandelt; dabei wird, wie in jedem Kapitel des Schulbuchs, in einem Unterkapitel mit amerikanisch-mexikanischem Bezug auf „unsere Umgebung“ eingegangen.

Soviel zu den zwei unterschiedlichen Weisen der Einbettung in den Lauf der Geschichte. Wie werden nun die zwei von mir ausgewählten Momente des Kulturkontakts verhandelt? Die ‚Entdeckung‘ Amerikas wird, wie im deutschen Fall, nur sehr kurz in ihrem Ablauf von Ereignissen beschrieben und dient eher der Thematisierung von ihren Motiven und Konsequenzen. Das gilt auch für die tendenziell nationalhistorische Einbettung, in der die bislang nur regionalgeschichtlich fokussierte Erzählung kurzzeitig mit der europäischen parallelisiert wird: „Während in Mesoamerika begonnen wurde, die großen zeremoniellen Zentren der Klassik zu erbauen, kam in Europa das Römische Reich zu seinem Ende“ (PR4: 45). Es wird dann ab 711 die arabische Expansion und die Eroberung der iberischen Halbinsel beschrieben, die zu einem „Zusammenleben“ von „Juden, Christen und Moslems“ führte, die „gegenseitig ihre Kulturen bereicherten“ (PR4: 46). Die dann folgenden Kreuzzüge und die spätere Reconquista gegen die Muslime, motiviert durch „das Christentum“ und ökonomische Motive, „begünstigten die europäischen Explorationen im Mittelmeerraum“ (PR4: 47) und dienen als Überleitung zur Thematisierung der portugiesischen ‚Expeditionen‘ an die afrikanische Küste. Das Grundschulbuch PR4 geht nun direkt zur Schilderung eines erfahrenen und selbstsicheren Christoph Kolumbus über – verbildlicht durch ein Gemälde des mexikanischen 19.-Jahrhundert-Künstlers José Obregón, der einen überzeugt nach Westen blickenden Kolumbus mit Kompass und Karte porträtiert (PR4: 47) –, der nach der Reconquista von der spanischen Krone auch „endlich unterstützt wurde“ (PR4: 48). Was erstaunlicherweise nicht genannt wird, dafür aber in den universalgeschichtlich orientierten Narrationen von PR6 und HU, ist die Eroberung Konstantinopels 1453 und damit die „europäische Notwendigkeit, neue Handelsrouten zu eröffnen“ als unmittelbarer Anlass der ‚Entdeckungsfahrten‘ (HU: 44). Die globalen wirtschaftlichen Verflechtungen werden davor im universalhistorischen Ansatz von HU ausführlich thematisiert.

Als Motive der Fahrten wird eine Mischung aus „der Dringlichkeit, Ungläubige zum Christentum zu konvertieren, der Abenteuergeist und der Wunsch nach Reichtum“ (PR4: 48) genannt. Während der Moment des Kulturkontakts, wie schon beim deutschen Korpus, in keinem der Bücher wirklich verhandelt wird, räumen alle mexikanischen Kapitel den Konsequenzen von Kolumbus‘ Reise einen großen Platz ein. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Akteure, aber auch auf unterschiedliche Reichweiten: So war ein Resultat, dass „die Eu-

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

ropäer eine Epoche der Expansion lebten“ (PR6: 143), in der sie durch wirtschaftliche Ausbeutung ihre Macht steigerten. Zweitens führte dies zur gewaltsamen Zerstörung der Kulturen der Urbevölkerungen – das „Zusammentreffen war furchtbar für die Bewohner der Neuen Welt“, „die Antillenbevölkerung verschwand fast ganz“ (PR4: 49). Auf die für die Spanier folgende ‚Notwendigkeit‘ des Sklavenhandels und seine Konsequenzen wird nur in HU eingegangen. Drittens – und das ist in allen Fällen jenes dominante Motiv, das spannungsvoll neben der Konsequenz der indigenen Kulturzerstörung steht – „traten unterschiedliche Gesellschaften in Kontakt und die gegenseitigen Einflüsse würden ihre Lebensformen verändern“ (PR4: 49); es „gab einen großen Austausch von Personen, Wissen und Kunst wie auch von Flora und Fauna, was das Leben der Menschheit veränderte“ (PR6: 143). Es ist die Konsequenz des globalen In-Kontakt-Tretens, der gegenseitigen Veränderung und „Bereicherung aller Kontinente“ (HU: 49): des „ersten Ausdrucks einer globalisierten Welt“, bei der Globalisierung in ein Narrativ der gegenseitigen kulturellen Bereicherung eingeordnet wird.

Wie sieht es nun aber mit dem zweiten Moment des Kulturkontakts aus: der Eroberung Mexikos? Das Grundschulbuch der 4. Klasse ist das einzige, in dessen Erzählung direkt nach der Verhandlung der ‚Entdeckung‘ durch Kolumbus die Eroberung Mexikos thematisiert wird (die narrative Verbindung ist dabei übrigens sehr konsistent, denn nur um ein Haar habe Kolumbus die mexikanische Halbinsel Yucatán verpasst; PR4: 50); sonst ist die Conquista Mexikos nur Teil der nationalgeschichtlichen Narration des Buchs H2. Die beiden untersuchten Kapitel verhandeln die Geschichte durchaus unterschiedlich, mit verschiedenen Einschüben und zusätzlichen Hinweisen; dennoch soll es im Folgenden darum gehen, die Gemeinsamkeit ihrer Hauptnarration herauszustellen. Beide Erzählungen beginnen mit einer Nennung der spanischen Expeditionen in der Zeit nach Kolumbus‘ ‚Entdeckung‘. Die „entscheidende Expedition“ (H2: 27) aber beginnt 1519 mit Cortés und einer Gruppe von 550 (H2) oder 700 Mann (PR4), die letztlich gegen den Willen des Gouverneurs Velázquez von Kuba aus Mexiko ansteuern. Von nun an folgt die Schulbuchnarration Hernán Cortés‘ zielgerichtetem und strategischem Weg nach Tenochtitlán, das er in den nächsten zwei Jahren erobern wird. Vergleicht man die Darstellung Cortés‘ mit der deutschen Narration, so erscheint der mexikanische Cortés keineswegs weniger entschlossen und handlungsmächtig – allerdings erfährt man ganz andere Dinge, wenn man ihm über die Schultern guckt. Denn in den mexikanischen Kapiteln zieht Cortés seine Stärke und seine Überlegenheit vor allem aus der Interaktion mit den unterschiedlichen Akteuren des mexikanischen Gebiets, und nicht primär – wie im deutschen Fall – aus seiner von Anfang an brutalen Entschlossenheit in Kombination mit Moctezumas

erfolgloser Passivität. Cortés' Weg Richtung Tenochtitlán in der mexikanischen Schulbucherzählung zu folgen bedeutet, ihm beim ‚Verhandeln‘ mit unterschiedlichen Gruppen zu beobachten. Kaum haben die Spanier das Festland erreicht, die „Indigenen“ bekämpft und dann mit ihnen „Frieden geschlossen, schenken die Einheimischen ihnen zwanzig Frauen“ – unter ihnen Malintzin bzw. Malinche, die „sehr intelligent war“, des Nahuatl und Maya mächtig und schließlich „Übersetzerin, Beraterin und Partnerin von Cortés“ wird. Mit der Bemerkung, dass „Cortés klar wurde, dass die Azteken ebenso mächtig wie verhasst waren“ beginnt eine Erzählung der Bündnisschließung mit „indigenen Alliierten“. Während des Vorstoßes von Veracruz nach Tenochtitlán tat er vor allem eins: „er nutzte ihre Rivalitäten aus“ (PR4: 54), da viele von den Azteken unterworfenen Gruppen Unmut wegen der hohen Tributzahlungen hegten. „So schloss sich den Truppen der Conquistadoren ein enormes Kontingent von Krieger an, deren großer Wunsch es war die Azteken zu besiegen; aber zudem begleitet von einem exzellenten Wissen über das zentrale Hochland und die Zugangswege zum Tal von Mexiko“ (H2: 28). So bestand das Heer am Ende „aus mehr als 800 Spaniern und an die 75000 [!] indigenen Krieger, vor allem aus Tlaxcala“ (H2: 30).

Was die Narration im Vergleich zu der der deutschen Schulbücher nahelegt ist dabei nicht nur eine quantitative Umkehrung der Situationseinschätzung; denn obwohl Cortés der handlungsmächtige, strategische und schließlich siegende Akteur bleibt, so werden die indigenen Gruppen mit einer eigenen Agency, eigenen strategischen Absichten und Erwartungen qualitativ in die Narration eingeschlossen. Während also die unterschiedlichen in Mexiko ansässigen Gruppen etwas differenziert dargestellt werden und eine eigene Handlungsmacht zugestanden bekommen, weist die Narration auch daraufhin, dass „Unterschiede zwischen den Spaniern“ bestanden (H2: 28). Es würde hier zu weit führen, tiefer in die erzählten Ereignisse einzusteigen, aber die Expedition von Pánfilo de Narváez (die der Gouverneur von Kuba geschickt hatte, um Cortés aufzuhalten) wird hier als Indiz dafür genutzt, um auf die innere Gespaltenheit des Kollektivakteurs der „Spanier“ hinzuweisen. Dass die Agency-Verhältnisse hier differenziert werden bedeutet aber selbstverständlich nicht, dass die Spanier in der mexikanischen Narration der Conquista friedliebend dargestellt wären. So wird dennoch auf das Massaker von Tóxcatl eingegangen, das Pedro de Alvarado beging, während Cortés der Expedition von Narváez entgegenlief – und ebenso auf die vorher von Cortés angeordnete Tötung in Cholula, „als er hörte, dass die Siedler dieser Stadt eine Attacke gegen ihn vorbereiteten“ (H2: 28). Dennoch: Ohne die aktive Unterstützung – so die zugrundeliegende Aussage der mexikanischen Narration (v.a. in H2) – hätte die Eroberung nicht funktionieren können.

Auch nachdem so Tenochtitlán eingenommen war – neben den indigenen Gruppen auch mit entscheidender ‚Hilfe‘ durch eingeschleppte Krankheiten und Kanonen – folgte daraus nicht das ‚totale‘ Ende eines passiven mexikanischen Gebiets, denn die nördlichen Gebiete waren für die Spanier schwer zu unterwerfen: „die Chichimecas attackierten die Spanier überraschend, [...] waren sehr resistent“. „Einige Stämme behielten ihre Unabhängigkeit bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts“ (PR4: 58). Ebenso war die Eroberung Yucatáns mit starkem Widerstand verbunden (vgl. H2: 31).

Die untersuchten Kapitel enden schließlich im Falle des Grundschulbuchs mit einem Hinweis auf die „spirituelle Eroberung“ durch die in den nächsten Jahren ankommenden christlichen Orden, die ambivalent dargestellt werden: einerseits als über die indigenen Kulturen lernende, andererseits als diese zerstörende Akteure: „Sie wollten mit dem Christentum die alten Anschauungen ersetzen“ (PR4: 58). Im Buch der Mittelschule wird ebenfalls die „Evangelisierung“ (H2: 34) thematisiert, aber auch auf die Entstehung Neu-Spaniens und dessen Wirtschaftssystem hingewiesen, inklusive der Auswirkungen auf die „indigenen Völker“ (H2: 33). Die Konsequenz ist insgesamt weniger die „totale Eroberung“ der Indigenen, das abrupte und alles zerstörende Ende, das nach Bernhards Studie der Schlusspunkt vieler deutscher Schulbuchnarrationen ist (vgl. Bernhard 2013: 160ff.), sondern eher die „von der spanischen Kolonialisierung produzierte Transformation“, bei der auch „zahlreiche Wurzeln der alten meso-amerikanischen Zivilisation erhalten blieben“ (H2: 13).

4.2.2 „die ersten mexikanischen Mestizen“: Eine Geschichte der Vermischung

Die hier nachgezeichneten Erzählstränge ließen sich wieder in mehrere Richtungen ausdeuten. Auffällig sind im Vergleich zu den deutschen Schulbuchkapiteln schon allein die differenzierteren Agencyverhältnisse vor allem bei der Eroberung Mexikos, die – obwohl man auch im mexikanischen Fall weitestgehend an die Perspektive des Cortés gebunden ist – die Narration in einem ganz anderen Licht erscheinen lassen (vgl. dazu auch schon Ahlrichs 2010).

Ich möchte nun ein immer wiederkehrendes Motiv genauer in den Blick nehmen, das den Narrationen zum Kulturkontakt während der Conquista zu Grunde liegt: das der *mestizaje* bzw. der kulturellen und biologischen Vermischung. Ich werde im Folgenden die These entwickeln, dass die ‚Entdeckung‘ und Eroberung Amerikas hier nicht in erster Linie als *Abschluss* der vorherigen Episode eingebettet wird (als Ende oder totale Zerstörung der indigenen Kultur), sondern als *Beginn* einer kulturellen Vermischungsgeschichte, die noch heute die Zuschreibung mexikanischer Identität prägt. Die Conquista lässt Mexiko zu einem Schauplatz

der Entstehung einer neuen (nationalen) Identität werden – und zwar einer ihrem Anspruch nach hybriden Hybridität. Wie aber genau diese Vermischung imaginiert wird und welche Implikationen dies hat, wird im Folgenden ausgeführt.

Während der Schilderung der Eroberung Mexikos lassen die hier analysierten Kapitel kaum eine Gelegenheit aus, auf die kulturelle und biologische Vermischung auf Cortés Route nach Tenochtitlán hinzuweisen. So stießen die Conquistadoren auf den einige Jahre zuvor gestrandeten Spanier Gonzalo Guerrero, der sich den „Gewohnheiten seines neuen Landes angepasst“, eine „Maya-Prinzessin heiratete“ und mit ihr Kinder zeugte. So entstanden „die ersten mexikanischen Mestizen“ (PR4: 53). Weiter personifiziert wird der Gedanke sexuell-biologischer, zugleich aber kultureller Vermischung mit der Partnerschaft von Hernán Cortés und Malinche – die im Übrigen in der mexikanischen Kulturgeschichte einen bedeutsamen Platz einnimmt. Was sich hier bereits abzeichnet, wird in den auf die Conquista folgenden Kapiteln unter dem Stichwort „Mestizaje“ (HU) oder „kulturelle Mestizaje“ (H2) expliziert: die Conquista hat einen Prozess in Gang gebracht, der noch bis heute aktuell ist. Es wird dabei auf ein Konzept eingegangen, das in Amerika eine lange und umstrittene Geschichte nationaler Identitätsbildung hat.²⁷ Es ist also zunächst zu klären, was die Schulbücher unter dem Begriff der *mestizaje* verstehen und auf welche Weise sie ihn füllen.

Es fällt auf, dass sich der Vermischungsgedanke sowohl auf biologische als auch auf kulturelle Elemente bezieht; ein Schulbuch macht dabei explizit vom Rassebegriff Gebrauch, wie in folgendem Infokasten deutlich wird:

„Mestizaje: Ist die biologische und kulturelle Vermischung von zwei oder mehr menschlichen Rassen oder ethnischen Gruppen. Der Begriff Rasse bezieht sich auf die biologischen Variationen, die die menschliche Spezies zeigt und die sich in sichtbaren (physischen) Charakteristiken wie der Hautfarbe, der Form der Ohren und anderem zeigt. Außerdem ist es der Prozess und das Resultat der Verschmelzung von Kulturen“ (HU: 53).

Was zunächst als biologischer bzw. rassischer (!) Prozess begann – die von den Spaniern angestrebte Kontrolle des Zusammenlebens funktionierte nicht wegen der „Ineffizienz von Gesetzen und der Knappheit von spanischen Frauen“ – wurde bald zu einem größeren Prozess, der auch kulturelle Vermischung einschloss: „So wie sich die Indigenen daran gewöhnten, Brot, Öl und Schweinefleisch zu essen, lernten die Spanier Kartoffeln, Kakao, Maisfladen und Bohnen kennen und aßen sie“ (HU: 53). Wenngleich an vielen Stellen (gerade bei der Defini-

²⁷ Vgl. einführend zum Begriff der *mestizaje* Schramm 1992. Für einen Überblick über den Begriff in der Geschichte Mexikos vgl. Alonso 2004. Besonders virulent und zum ideologischen Konzept verdichtet wurde der Begriff mit den Rassentheorien des 19. Jahrhunderts; seine Bedeutung hat sich seitdem stark ausdifferenziert.

tion) nur auf die Vermischung von Spaniern und Indigenen eingegangen wird, werden teilweise die „Afrikaner“ auch in diesem Prozess mitgedacht: „In Realität partizipierten alle an dem Prozess der *mestizaje*. Die Schwarzen machten das Zeichen des Kreuzes; die Spanier aus Cáceres oder Huelva nutzten indigene Wörter und aßen Mais; die Indios trugen lange Hosen, um ihre Beine zu bedecken, und aßen Schweinefleisch; alle von ihnen machten bei dem großen Prozess der *mestizaje* mit“. Die Implikationen, die diese Vorstellung nahelegt, wird deutlich expliziert: „Die *mestizaje* impliziert, dass eine Kultur die andere nicht unterdrückt oder ersetzt, sondern sich mit ihr vermischt“ (H2:56).

Die in den Schulbüchern präsentierte Version der Vermischungsgeschichte ist in mehrerer Hinsicht auffällig und durch tieferliegende Wertstrukturen gekennzeichnet, die ich im Folgenden herausstellen möchte. Der Gedanke der *mestizaje* dient in erster Linie der Konstruktion *kultureller Identität*. Präsentiert wird hier aber weniger eine Vermischungsgeschichte, bei der durch Aneignung und kreative Vermischung etwas ‚unkontrolliert‘ Neues entsteht, sondern es werden eher die Wurzeln der mestizischen Identität festgeschrieben. Das wird an der Vorstellung deutlich, dass alle Kulturen etwas eingebracht oder beigesteuert hätten, was für sie typisch ist. Mehr als eine chaotische, nicht-intendierte Vermischung werden hier eher die Essenzen hervorgehoben, die die ‚neue‘ Kultur ausmachen. Diese sind jedoch umso statischer, desto mehr ‚Rasse‘ und Kultur hier zusammenfallen; denn mit dem nicht weiter reflektierten Rassebegriff wird nicht nur eine biologistische Seinsart vorgeschrieben, sondern mit dieser korrespondieren zusätzlich kulturelle Charakteristika wie die „afrikanische Religion“ (HU: 54), die implizit jener ‚Rasse‘ entsprechen würden. Was sich hier an Identitäten vermischt hat, wird also zunächst in einem Amalgam aus Rasse und Kultur essentialistisch festgeschrieben. Der „große Prozess der *mestizaje*“ speist sich aus starken und abgrenzbaren biologisch-kulturellen Wurzeln der Vergangenheit.

Wie aber steht es um die dem Prozess der *mestizaje* *inhärenten Machtverhältnisse*? In einem Schulbuch wird darauf eingegangen, dass „selbstverständlich nicht alle involvierten Kulturen mit den gleichen Konditionen konkurrierten: die der dominanten Gruppe zwang gewisse Regeln auf“ (H2: 56). Dass die Kulturen in einem Konkurrenzverhältnis zueinander betrachtet werden, ist aber im hier untersuchten Material eine Ausnahme. Denn in den meisten Fällen geht es eher um die Aufschlüsselung der „Beiträge“ (*aportes, contribuciones*; HU: 53; H2: 57) der jeweiligen Kulturen. Die bereits zitierten Beispiele legen nahe, dass alle involvierten Akteure nicht nur in gleichem Maße an der *mestizaje* beteiligt waren, sondern auch alle gleich viel ‚beisteuerten‘. Und obwohl diese Beiträge in der Narration auf ganz unterschiedlichen

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Ebenen liegen – man denke an den Unterschied der Nennung von Kartoffeln oder dem Christentum – so suggerieren diese doch ihre Gleichwertigkeit. *Mestizaje* wird damit zu einer als ausgewogen dargestellten Konstellation, die durch gegenseitiges Geben und Nehmen das Andere im Eigenen integrieren kann. Das wird schließlich am Beispiel der Afrikaner verdeutlicht: „In Hispanoamerika begünstigte die *mestizaje* ihre Integration in die Gesellschaft und die Inkorporation einiger linguistischer, religiöser und künstlerischer Äußerungen in die Populärkultur“ – ganz im Gegensatz zu den englischen und französischen Kolonien Nordamerikas, in denen die „Segregation zum Entstehen von afroamerikanischen Gemeinschaften führte, die eine starke kollektive Identität entwickelten“ (HU: 53). Die Segregation (als starke ethnisch-kulturelle Trennung) wird als Gegenkonzept zur Vermischung behandelt, die alle Kulturen vermeintlich konfliktfrei integrieren kann.

Die Machtverhältnisse werden dabei umso harmonischer, je mehr es um die *aktuelle Relevanz des mestizaje-Konzepts* geht. Denn der Begriff bezieht sich in den analysierten Büchern nicht nur auf eine Beschreibung der kulturellen Veränderungen im Neu-Spanien des 16. Jahrhunderts, sondern ist auch eine Diagnose der mexikanischen Gegenwartskultur, die als Resultat der kulturellen Veränderungen durch die Conquista angesehen wird. Die mexikanische Identität als Produkt kultureller Vermischung wird an mehreren Stellen metaphorisch anhand von Essen dargestellt:

„Es reicht schon, an ein ‚typisch mexikanisches‘ Essen der Gegenwart zu denken, um zu verstehen, dass es Resultat der Summe von Beiträgen unterschiedlicher Kulturen ist. Denken wir an ein Menü mit Nudelsuppe, Hühnchen-Tacos mit Bohnen und grüner Chilisölse, Mango und Bananen. Dieses Menü ist auf eine Summe von indigenen Produkten [...], europäischen Produkten [...] und asiatischen Produkten angewiesen“ (H2: 57).

Eine als historisch gewachsene kulturelle Differenz wird hier zelebriert, indem sie harmonisch auf dem ‚typisch mexikanischen Teller‘ zusammenkommt. Dabei mag es nicht verwundern, dass als gegenwärtige Referenten für die jeweiligen Kulturen nur alltagskulturelle Elemente herangezogen werden, die kein Konfliktpotenzial besitzen: spanisches Huhn und indigener Mais können sich weder ausschließen noch lassen sie sich in ein Unterordnungsverhältnis bringen. Das Narrativ einer harmonischen Vermischung kulminiert im typisch mexikanischen Essen der Gegenwart, das einem die eigene Geschichte mit allen Sinnen vor Augen führt – aber zugleich darauf achtet, dass trotz des interkulturellen Rezepts die Zutaten jeder einzelnen Kultur als solche bestimmbar bleiben.

Wie kann man dieses Zelebrieren eines Narrativs der hybriden kulturellen Identität deuten? Ist jenes Konzept der *mestizaje* als ein kreativer ‚dritter Raum‘ zu verstehen, den Homi

Bhabha als Resultat des Hybridisierungsprozesses in einer kolonialen Situation ansieht (vgl. Castro-Varela/Dhawan 2005: 89ff.)? Obwohl die Begriffe der *mestizaje* und der Hybridisierung schon allein von ihrer Wortherkunft aus dem Rassendiskurs eine ähnliche Geschichte teilen, so ist bei dem in den Schulbüchern präsentierten *mestizaje*-Konzept vor allem auffällig, dass es statt einer unkontrollierten kreativen Vermischung eher das Nicht-Vermischte betont und auf die fixen historischen Wurzeln und Essenzen der Identität abstellt. Hier ähnelt die Vermischung also eher einem multikulturellen Diskurs, der das jeweils Fremde als Bestandteil der eigenen Identität positiv hervorhebt, es aber dadurch fest schreibt. Was in dem Schulbuchnarrativ als weitestgehend herrschaftsfreie Vermischung erzählt wird, ist jedoch in der Diagnose des argentinischen und in Mexiko lebenden Kulturwissenschaftlers Nestor García Canclini keineswegs frei von Machtverhältnissen: Für ihn ist die lateinamerikanische Hybridität in erster Linie ein „means by which the elites take charge of the intersection of different historical temporalities and try to elaborate a global project with them“ (Canclini, zit. n. Jackson 2008: 153). Diese Auffassung lässt sich ganz als Kontrapunkt zu Homi Bhabhas Auffassung lesen, für den jener hybridisierte ‚dritte Raum‘ eine Möglichkeit des Widerstands gegen den Kolonialismus ist (vgl. Jackson 2008: 153). Die Auswahl der im *mestizaje*-Narrativ der Schulbücher präsentierten kulturellen Essenzen weist aber eher auf eine treffende Beobachtung im Anschluss an Canclini hin: Das Narrativ der *mestizaje*

„allowed nonthreatening arts, crafts, and rituals but imposed the Spanish language, the Catholic faith, and colonial political and social organisation. As a discourse that recognises, even celebrates, cultural difference, *mestizaje* in effect is a tool for ‘bleaching’ all but the most benign practices that gave pre-Hispanic natives their identities“ (Kraidy, zit. n. Jackson 2008: 153).

Nimmt man das koloniale Dominanzverhältnis stärker mit in den Blick, so ist das hier nachgezeichnete *mestizaje*-Narrativ vor allem eine Integration des kulturell ‚Harmlosen‘, Konfliktfreien und Alltäglichen, das die dominante Kultur für ihr jeweils Anderes anschlussfähig macht. So kann Pacheco et al. (2011: 528) zugestimmt werden, die feststellen, dass die mexikanischen Schulbücher aus einer epistemischen Position heraus verfasst sind, die vor allem die mestizische Mehrheitsgesellschaft im Blick hat. Die indigene Kultur ist zugleich abwesend und anwesend: Sie wird sichtbar als Teil einer dominanten Mischkultur, aber unsichtbar in ihren eigenen kulturellen Wertvorstellungen und Praktiken, die über den mexikanischen Teller hinausgehen – das gilt im Übrigen noch stärker für die afroamerikanische Kultur, die dabei tendenziell noch unsichtbarer ist.

4.3 Synthese: Europäische Dominanz und kulturelle Vermischung

Ziel der hier dargestellten Narrationsanalyse war es, auf die Unterschiede der Thematisierung und vor allem der Einbettung des historischen Ereigniskomplexes der Conquista einzugehen, um schließlich durch einen Vergleich des mexikanischen und deutschen Korpus einen Zugang zum jeweils ‚Nicht-Gesagten‘ einer Geschichtserzählung zu bekommen. Dabei ging es zunächst noch nicht um die didaktische Ebene der Arbeitsanweisungen etc., sondern um die implizite Vergegenwärtigung der Conquista im Fließtext. Bei der Analyse der beiden Teilkorpora wurde meines Erachtens eines besonders deutlich: Der zentrale Unterschied liegt nicht nur bei der Frage, welche Ereignisse als für die Conquista relevant beleuchtet werden und wie sie dabei semantisiert werden, sondern in der Einbettung in abstraktere Narrative, die bis in die Gegenwart hineinreichen. Insofern ist auch mit diesem empirischen Befund Whites These zuzustimmen: „a historical event is one that can truthfully be described in such a way as to serve as an element of a narrative“ (White 2008: 21). Sowohl im mexikanischen als auch im deutschen Fall ist der ‚macro fact‘ der ‚Entdeckung‘ und Eroberung Amerikas ein besonderer geschichtlicher Moment, da er in unterschiedlicher Form als einschneidend dargestellt wird und damit eine Scharnierfunktion erhält, mit der er seine Vorgeschichte und seine Nachwirkungen in Verbindung bringt. Mehr als die Aufdeckung von nicht genannten Ereignissen hat sich hier also vor allem die Untersuchung der Kontingenz als wichtig herausgestellt, die die Einordnung und Funktionalisierung der Conquista in und für Makronarrative betrifft. Die zentralen Unterschiede möchte ich nun im Hinblick auf die Leitfrage zusammenfassen, was anhand der Erzählung der Conquista über die Konstitution von Kultur und den Umgang mit Interkulturalität (implizit) vermittelt wird.

Im deutschen Fall geht dem Kulturkontakt zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten zunächst die intrinsische Entstehung einer starken europäischen Kultur voraus: wissenschaftlich und wagemutig. Mit ihr als Voraussetzung kann die Conquista gelingen, können sich die Europäer gegenüber anderen Kulturen durchsetzen. Die anderen Kulturen bleiben dabei weitestgehend blass und statisch. Ihre Schilderung scheint auch beinahe obsolet, denn ihre Existenz wird nicht mehr lange anhalten. Im Zuge der mit der Eroberung Amerikas beginnenden Europäisierung der Welt werden diese anderen Kulturen weitestgehend zerstört und Europa angeglichen. Das fortschrittliche europäische ‚neue Denken‘ wird um negative Auswirkungen erweitert: Die europäische Dominanz erfolgt auf Kosten der Zerstörung anderer Kulturen. Was die Vorstellung von Kultur betrifft, geht die Narration also zunächst von einem dichotomen Kulturkonzept aus – zwischen Europa und einem weitestgehend undifferenziertem kulturellen

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Gegenüber. Das Kräfteverhältnis ist dabei aber von vornherein klar: im Laufe der Europäisierung der Erde breitet sich die erste aus und überlagert tendenziell die andere. Die Rückwirkungen des Kolonialismus auf die europäische Kultur werden dabei kaum thematisiert; die Europäisierung der Erde ist ein unilinearere Prozess. Wenngleich das Label der Europäisierung vor allem zur Charakterisierung der Kolonialzeit herangezogen wird, so wird nahegelegt, dass dieser Prozess bis heute seine Auswirkungen zeigt – die aktuelle Welt ist eine europäisierte Welt, jedoch mit großen wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten. Die Conquista dient dem Narrativ also in doppelter Hinsicht als Scharnier: einerseits als Erfüllung einer zuvor intrinsisch entstandenen dominanten europäischen Kultur, zugleich aber auch als Ausgangspunkt ihrer Universalisierung bis in die Gegenwart, die anhand Amerikas als ihrem Schauplatz verdeutlicht wird. Zwischen der europäischen Kultur und den von ihr dominierten Kulturen hat sich eine Kluft aufgetan.

Die Conquista dient in den mexikanischen Schulbüchern einem anderen Plot der Kulturkonstruktion. Die Eroberung Amerikas ist der Ausgangspunkt einer tiefen kulturellen Transformation, in der die durch jenes historische Ereignis zusammen gekommenen unterschiedlichen kulturellen Wurzeln zu einer hybriden Einheit werden. Die Conquista dient vor allem als Beginn eines neuen identitätsstiftenden Narrativs, das es nicht nur schafft, das kulturell Andere in sich zu integrieren, sondern auch die präkolumbianische ‚Vorgeschichte‘ als ferne „glänzende Vergangenheit“ (Pacheco et al. 2011: 534), aber fixen Bestandteil der *mestizaje* zu definieren. Die aktuelle mestizische Identität – vergegenwärtigt am Beispiel des typisch mexikanischen Gerichts – ergibt sich explizit aus einer Geschichte, in der mehrere als gleichwertig dargestellte kulturelle Stränge harmonisch zu einem geworden sind. Will man nun also das mexikanische und deutsche Narrativ über die Entstehung von (Inter-)Kulturalität zusammenfassen, so lassen sich zwei ganz unterschiedliche Arten der Vergegenwärtigung von ein und demselben historischen Ereignis eines kolonialen Kontexts ausmachen: Hat sich mit der Conquista in den deutschen Schulbüchern ein kulturelles Dominanzverhältnis, eine kulturelle Asymmetrie in die Geschichte eingeschrieben, so ist es im mexikanischen Fall vor allem das einer kulturellen Vermischung, die zum Maßstab einer einheitsstiftenden nationalen Identität wird.

5 Den Kulturkontakt lernen: Didaktische Strategien der Vergegenwärtigung

In diesem Kapitel geht es um die didaktische Ebene, die aus der Narration explizit einen performativen Text macht, insofern Schüler_innen etwas zur Wiederholung oder zum Weiterdenken, zur Reflexion oder zur Beurteilung nahegelegt werden soll. Selbstverständlich ist der Fließtext selbst didaktisch und subjektpositionierend – das hat das letzte Kapitel mit den teils impliziten, teils expliziteren Vorstellungen von Kulturkontakt bereits gezeigt. Ich werde mich aber in diesem zweiten Analyseschritt vor allem auf die in den Schulbüchern vorkommenden Arbeitsanweisungen konzentrieren, denn sie „hierarchisieren dieses Wissen, indem sie bestimmte Aspekte auswählen und andere unberücksichtigt lassen“ (Matthes/Schütze 2011: 11). Außerdem zeigen sie nicht nur Anforderungen *an das*, sondern auch Vorstellungen *vom* lernenden Subjekt (vgl. ebd.).²⁸ Spannend ist dabei insbesondere, wie sich die didaktische Ebene zur narrativen Ebene verhält: Wird die Narration durch eine Schulbuchaufgabe als Beobachtung zweiter Ordnung reflektiert? Wird der Fließtext untermauert oder wird sich von ihm wegbewegt? Welche Widersprüche oder Übereinstimmungen zeigen sich zwischen didaktischer und narrativer Ebene? Darum soll es im Folgenden gehen.

5.1 Deutscher Korpus: Perspektivwechsel ins Leere

Im Vergleich zu den mexikanischen Schulbüchern sind die deutschen in den meisten Fällen deutlich ‚fragmentierter‘ – zwar haben auch sie ein starkes Fließtextnarrativ, aber meist halten sich Fließtext und zusätzliche Quellen in den ihnen zugestandenen Raum in etwa die Waage. Jene Quellentexte und -bilder dienen aber nicht nur der Ergänzung des Hauptnarrativs, sondern sind auch der Ausgangspunkt der Schulbuchaufgaben, die diese zur Reflexionsgrundlage nehmen, wenn sie sich nicht auf eine Zusammenfassung abstrakterer Inhalte beziehen. In den deutschen Schulbüchern lässt sich deshalb eine große Menge an Arbeitsaufträgen ausmachen. Ich habe mich in meiner Analyse auf den Aspekt beschränkt, wie die Schulbücher auf didaktischer Ebene mit dem dominanten Narrativ des dichotomen, von Machtasymmetrie gekennzeichneten Kulturverhältnisses umgehen. Es zeigte sich in dieser Hinsicht ein Fragetypus, der in allen Büchern der Sek 1 immer wiederkehrt und den ich im Folgenden als *Perspektivwechsel* bezeichnen will.

Schon beim ersten relevanten ‚Kulturkontakt‘ fordern die Bücher zu einer solchen oder ähnlichen Frage auf: „Erzähle aus der Sicht eines Haitianers die Landung der Spanier“ (ZR:

²⁸ Die didaktische Ebene drückt sich neben den hier untersuchten Schulbuchaufgaben auch an anderen Stellen aus: in kleinen Kästchen, in denen benannt wird, was man vor allem aus dem Kapitel mitgenommen haben sollte; anhand von thematischen Doppelseiten, die zu Projekt- oder Gruppenarbeit anregen etc.

81), oder: „Stelle die Landung von Kolumbus aus Sicht der Ureinwohner dar“ (HZ: 141). Auch beim nächsten narrativen Moment der ‚Begegnung‘ taucht der Fragetypus wieder auf: Man soll sich in die Perspektive einer der auf einem Bild dargestellten Personen wie Cortés, Malinche, Moctezuma oder nicht bekannter Azteken versetzen (ZR: 89), das Verhalten der Spanier aus Sicht der Azteken bewerten (EV: 123) und sich in die Position von versklavten Personen begeben und „ihre Geschichte aus ihrer Sicht“ erzählen (ZR: 81). Schließlich taucht der Fragetypus des Perspektivwechsels erneut auf, wenn es um die Folgen des Kolonialismus insgesamt geht: „Erkläre die Folgen der Eroberungen für die indigene Bevölkerung bis heute“ (ZR: 93). Das Fragemotiv kommt also nicht nur in jeder der Narrationen vor, sondern auch an unterschiedlichen Punkten. Die Fragen sind in unterschiedlicher Weise performativ, da sie zu unterschiedlichen Praktiken – oder ‚Kompetenzen‘ – anregen: oft geht es um das *Beschreiben* oder *Erklären* aus einer anderen Perspektive, teils ums *Bewerten*, aber durchaus auch darum, den Perspektivwechsel anhand eines Rollenspiels *interaktiv zu praktizieren*. In unterschiedlichen Modi geht es darum, dass sich das lernende Subjekt ‚kompetenzübergreifend‘ emphatisch in eine andere Personengruppe hineinversetzen soll und ‚ihre‘ Geschichte denken soll.

Die Art, wie die Fragen aufgebaut sind, ähneln sich dabei ebenso: Immer gehen sie von einer Quelle aus, die den Kulturkontakt thematisiert. Diese Quellen sind fast immer solche, die entweder direkt aus der Feder der spanischen Eroberer stammen – beliebt ist vor allem Kolumbus‘ (verlorengegangener, aber später zusammengefasster) Tagebucheintrag vom 12. Oktober 1492, in dem er das Aufeinandertreffen mit den Indigenen schildert und zu dem Schluss kommt, dass diese „hervorragende Arbeitskräfte“ (ZR: 81) seien – oder aber ein Kupferstich von de Bry aus dem Jahre 1594, der der Szene selbst nicht beigewohnt hat, sie aber in heroischer Art abgebildet hat. Ausgehend von diesen Quellen, die entweder von den Eroberern selbst kommen oder eine spätere ‚Entdeckerperspektive‘ einnehmen, soll der Perspektivwechsel vollzogen werden. Diese Quellen aus einem kolonialen Kontext haben gemeinsam, dass man durch sie nichts über die Lebenswelt jener Menschen erfährt, in die man sich hineinversetzen soll; der Ausgangspunkt ist der, den die Fließtextnarration ohnehin schon bietet. Kolumbus spricht über die Indigenen und ordnet sie in sein Sinnsystem ein, de Bry porträtiert die Indigenen als Gegenüber der spanischen Krone und des Kreuzes, und einige Seiten später findet man sie als Sklaven in einem weiteren Kupferstich wieder.

Der Perspektivwechsel soll also von einer verdichteten kolonialen Repräsentation aus erfolgen, bei der man sich in ein Gegenüber hineinversetzen soll, für dessen Sinnsystem und Lebenswelt man keinen Anhalt hat. Der ‚Haitianer‘, der ‚Ureinwohner‘, der ‚Sklave‘ – in sie

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

alle kann man sich nur hineinversetzen, indem man sie einzig und allein in ihrer Reaktion auf die spanische Agency versteht. Sie alle sind passive und reaktive Sozialfiguren, die als Repräsentanten für eine andere Welt und eine andere Geschichte stehen, über die man nichts erfährt: die *tabula rasa* der Spanier, und letzten Endes auch die *tabula rasa* der Imagination der Schüler_innen. Den Kulturkontakt aus ihrer Sicht zu beschreiben oder in einem Rollenspiel nachzuspielen kann nur nahelegen, dass man sich in empathisch in eine Leere hineinversetzen soll, die nur in ihrem Verhältnis zu aktiven Spaniern gefüllt und bewertet werden kann: als unfair, aggressiv etc. Ihre Perspektive einzunehmen hat folglich wenig mit der historischen Realität zu tun – ganz im Gegensatz zur Fließtextnarration, die durch die Verplottung von Ereignissen zumindest Anhaltspunkte bietet, einen Zugang zu ihr zu finden.

Wie verhält sich also die didaktische Ebene zur im letzten Kapitel analysierten narrativen Ebene der deutschen Schulbücher? Das deutsche Narrativ der Conquista, geprägt unter anderem durch eine wiederholende Entdeckerperspektive und die Einbettung in eine Großerzählung der Europäisierung, scheitert daran, die Geschichte aus der Sicht nicht-europäischer Akteure darzustellen. Man kann die Arbeitsaufträge als Versuch lesen, diese fehlende Multiperspektivität auf narrativer Ebene – die im gegenwärtigen Diskurs der Geschichtsdidaktik zur Richtschnur erhoben wurde – auf didaktischer Ebene auszugleichen. Was die Geschichtserzählung in den Schulbuchkapiteln nicht realisieren kann, versprechen die pädagogischen Fragen zu ermöglichen, indem sie die Aufgabe an die Schüler_innen weitergeben: Die andere Geschichte und Kultur wird so zur Aufgabe ihrer Imagination und nicht mehr der Schulbuchnarration. Inwiefern das gelingen kann ist jedoch fraglich, denn für eine andere Geschichte werden keine Anhaltspunkte gegeben, selbst wenn es die Gegenwart betrifft. An einer Stelle, in der es um die heutige Lage der Indigenen geht, wird zu dem Fließtextsatz „...es regt sich auch Widerstand“ auf das Bild der guatemaltekischen Friedensnobelpreisträgerin Rigoberta Menchú verwiesen (ZR: 92), aber auf keine Aussagen von ihr oder indigenen Organisationen. In einem binären, kolonial geprägten Zusammenhang wird so die Möglichkeit des Perspektivwechsels pädagogisch für möglich erklärt, aber de facto keine Anhaltspunkte dafür geboten. Ich vermute vielmehr, dass aufgrund dieses Mangels die Schüler_innen dann einen Perspektivwechsel nur mit dem Rüstzeug vollziehen können, das ihnen andere hegemoniale gesellschaftliche Diskurse über das kulturell *Andere* bereitstellen. Untersucht werden müsste, ob in der (Unterrichts-)Praxis durch diesen zum Maßstab gesetzten Perspektivwechsel ins Leere also stereotype und koloniale Diskurse aktiviert und reproduziert werden.

5.2 Mexikanischer Korpus: Der Wert des eigenen Blicks

Was den didaktischen Aufbau allgemein und die Bedeutung von Schulbuchaufgaben im Speziellen angeht unterscheiden sich die staatlichen Grundschulbücher deutlich von den privatwirtschaftlich produzierten der Mittelschule: die staatlichen Bücher zeichnen sich durch ein sehr dominantes Fließtextnarrativ aus, dem nur sehr wenige didaktische Aufforderungen hinzugefügt sind. Die Bücher der Mittelschule hingegen zeichnen sich durch eine hohe Anzahl an Kästen zur Wiederholung und zum Weiterlesen, zu den Kapiteln vorangestellten Fragen und Auswertungsfragen, Rechercheanweisungen und schließlich einer Evaluation vom „Typ PISA“ (HU) nach jedem Kapitel aus. Was jedoch in allen untersuchten Kapiteln des mexikanischen Korpus im Vergleich zum deutschen auffällt ist, dass sich die mexikanischen Schulbuchaufgaben immer direkt auf den Fließtext beziehen und nicht explizit Quellen als Ausgangspunkt der Reflexion nehmen. Die Aufgaben sind hier eine Metaebene des Fließtexts, nicht des zusätzlichen Quellenmaterials. Dadurch bekommt der Fließtext eine höhere Bedeutung und die Arbeitsaufträge können noch weniger als eine ‚Kompensation‘ des Hauptnarrativs bezeichnet werden. Die Aufgaben und subjektpositionierenden Anforderungen der mexikanischen Schulbuchkapitel sind, wie ich im Folgenden zeigen werde, vor allem eine Bestätigung und Aktualisierung des *mestizaje*-Narrativs.

Das Narrativ der Vermischung stellt diese einerseits als historisches Produkt dar, das die mexikanische Gegenwart kennzeichnet – insofern erscheint Tzvetan Todorovs Bemerkung, dass mit der Conquista die Genealogie unserer Gegenwart beginnt, auch in diesem Licht als zutreffend. Zugleich wird sie aber nicht nur als nicht-intendiertes Produkt, sondern als explizit positiv bewertetes und erwünschtes Identitätsmerkmal mexikanischer Gegenwart hervorgehoben. Den Schulbüchern schwebt das Ideal eines mestizischen Schülers vor, in dessen Position die lernenden Subjekte explizit versetzt werden. So heißt es in der Einleitung eines nicht-staatlichen Schulbuchs: „Das ist die Geschichte unseres Landes und unserer Bevölkerung; von allen Völkern und allem Blut, das unsere mestizische Identität ausmacht“ (H2: 3). Der aus der Kolonialzeit stammende Begriff des Mestizischen wird in den Schulbüchern als *das* mexikanische Identitätsmerkmal der Gegenwart konstruiert, und führt damit den Schüler_innen vor, was sie vermeintlich ohnehin bereits sind: keine Indigenen oder Afroamerikaner_innen, sondern nur Mestizen sind Mexikaner_innen.

Die Schulbuchaufgaben, die im Hinblick auf den Umgang mit dieser Vermischungsgeschichte und -identität gestellt werden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie diese explizite Subjektpositionierung nicht hinterfragen oder auf einer abstrakteren Ebene reflektieren, son-

dern tendenziell unterfüttern, indem sie sie auf unterschiedliche Weise erlernbar machen und legitimieren. Das geschieht erstens mit jenen Fragetypen, die dazu anregen, die *kulturellen Beiträge der mestizaje aufzuschlüsseln*. Fragen wie diese kommen darum am häufigsten vor: „Was waren die künstlerischen Beiträge Europas in Amerika?“ (HU: 51) Besonders beliebt sind dabei auch solche Fragen, die dazu auffordern, Produkte oder kulturelle Errungenschaften der Region oder kulturellen Wurzel entsprechend einzuordnen (PR6: 150) oder über bestimmte Produkte und ihre Bedeutung für das heutige Mexiko zu recherchieren (H2: 57). Diese Aufgabenstellung macht bereits eine weitere Funktion der Fragen deutlich, die man idealtypisch in dem Fragetypus zusammenfassen kann, der auf eine *Bewertung der Bedeutsamkeit der mestizaje* abstellt: So soll man sich in einem Schulbuch, nachdem man die unterschiedlichen kulturellen Beiträge erkannt und zugeordnet hat, eine Reflexion darüber schreiben, warum diese wichtig waren – keine offene Anregung zur Bewertung, sondern die Suche nach kausalen Faktoren der Bedeutsamkeit –, um den Text danach in einer Gruppe vorzulesen. Es soll dann gemeinsam mit der Gruppe und der Lehrerin oder dem Lehrer ein gemeinsamer Text verfasst werden, in dem man sich in der Gruppe über die wichtigsten kulturellen Beiträge einigt (HU: 51). Ein letzter Fragetypus zielt darauf ab, explizit den *Bezug der mestizaje zur Aktualität* herzustellen. So soll man beispielsweise ein Mindmap zu allen Aspekten der *mestizaje* („Essen, Kunst, Architektur, Kultur, physische Charakteristika und andere“) entwickeln und danach gemeinsam mit dem Lehrer oder der Lehrerin Beispiele für „kulturelle *mestizaje*“ finden, „die sich im Alltag der Mexikaner ausdrücken“ (HU: 54).

All diese Aufgabenstellungen zur kulturellen Vermischung – sei es durch Ordnung, Bewertung oder Aktualisierung – haben letztlich das Ziel, den Blick dafür zu schulen, ‚wer man ist‘. Mit dieser Sichtbarmachung wird schließlich die hegemoniale mestizische Identität auch auf didaktischer Ebene legitimiert und als identitäre Setzung ins Klassenzimmer gebracht, der die Schüler_innen zwar nicht machtlos gegenüberstehen, zu der sie sich verhalten müssen. Wo die deutschen Schulbuchaufgaben ihre Adressat_innen dazu auffordern, aus den Augen des kulturell und historisch Anderen zu sehen (jedoch, wie gezeigt, als nicht einlösbarer Anspruch), zielen die mexikanischen didaktischen Anforderungen auf eine Präzisierung und Würdigung der eigenen Sicht auf sich als Teil einer Kultur, in der mehrere Wurzeln des kulturell Anderen zum Eigenen zusammenkommen.

6 Fazit: Koloniale Zeit/Räume und das Verschweigen Cemanáhuacs

Ich bin in diesem Beitrag in zwei Schritten vorgegangen: Zunächst habe ich eine wissenssoziologische Perspektive entwickelt, um die Vergegenwärtigung historischen Wissens in Schulbüchern angemessen analysieren zu können; daraufhin bin ich mit diesem Rüstzeug der Frage nachgegangen, wie die Eroberung Amerikas im Hinblick auf den Umgang mit (Inter-)Kulturalität verhandelt wird. Ausgehend davon, dass Geschichte immer in der Gegenwart konstruiert wird und damit durchaus Antworten auf gegenwärtige Anforderungen und Probleme gibt, habe ich argumentiert, dass Geschichtsschreibung in Schulbüchern ein politischer Prozess ist, der bestimmten Produktionsbedingungen unterliegt. Bei ihrer Narrativisierung und didaktischen Funktionalisierung ist die Conquista somit auch ein politisch eingebundener ‚Ort‘ mit einer „dynamische[n] Logik, im Rahmen derer im diskursiven Raum über die partikuläre Besetzung des leeren Ortes des Allgemeinen in konflikthafter Weise verhandelt wird“ (Nonhoff 2007: 181). Im Gegensatz zu unmittelbaren politischen Kämpfen um die Bedeutung der Conquista als Beginn des Kolonialismus und die darauf gründenden politischen Forderungen, die zum Beispiel zwischen indigenen Verbänden, sozialen Bewegungen, Regierungen und kritischen Sozialwissenschaftler_innen ausgetragen werden, ist der von mir analysierte (politische) Diskurs jedoch eher mittelbar: Die politische Besetzung des diskursiven Raums erfolgt mittels der Bedeutung, die dem Ereignis der Eroberung Amerikas zugeschrieben wird. Was im Falle der Verhandlungen zwischen den *Zapatistas* und der mexikanischen Regierung offensichtlich konfliktgeladen ist, kleidet sich im Falle der Schulbücher in ein vermeintlich harmloseres Gewand: Sie geben vor, nicht politisch zu sein. Dennoch lassen sich aus hege-
monietheoretischer Perspektive anhand der Schulbuchdarstellungen unterschiedliche Vergegenwärtigungen jenes historischen Ereignisses beobachten, bei denen auf der Grundlage sozialer Ein- und Ausschließungen jeweils eine Form der Darstellung sich die Deutungshoheit erkämpft hat.

Dabei wird die Eroberung Amerikas in den Schulbüchern als doppelte Grenze narrativisiert: Sie stellt sowohl in Mexiko als auch in Deutschland einen Bruch sowohl zwischen *kulturellen Räumen* als auch zwischen *Zeiten* dar. Diese Übergänge zwischen dem einen kulturellen Raum zum anderen, von der alten Zeit zur neuen werden jeweils unterschiedlich besetzt und diese Besetzung ist aus meiner Sicht ein wichtiger Grund dafür, warum jenes historische Ereignis für unsere Gegenwart so bedeutend und umkämpft erscheint. Die neue Zeit und die neuen kulturellen Räume, die aus der Conquista folgen, sind in beiden Korpora der Beginn der Gegenwart, in der wir leben: die Geschichte der Gegenwart. So kann man Michael Frank

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

zustimmen, der im Anschluss an den russischen Semiotiker Jurij Lotman schreibt: „Nur durch den räumlichen Wechsel kommt die Dynamik des Plots, eine Handlung [...] zustande“ (Frank 2012: 222) – und den zeitlichen Wechsel hier getrost hinzufügen, denn aus dieser doppelten ‚Grenzüberschreitung‘ heraus wird die Eroberung Amerikas in den untersuchten Schulbüchern narrativ wie didaktisch vergegenwärtigt. Die Unterschiedlichkeit dieser imaginierten ‚Zeit/Räume‘ macht der Vergleich zwischen den Darstellungen aus zwei Diskursarenen deutlich, der jene Grenzüberschreitungen als genuin politisch etabliert.

In den *deutschen Schulbüchern* treffen zwei räumlich zuvor getrennte Welten aufeinander, wobei sich aus diesem Zusammenstoß zweier starrer kultureller Entitäten ein klares Machtgefälle ergibt: die europäische dominiert die andere. Die Grenzüberschreitung der zwei kulturellen Entitäten erfolgt dadurch, dass die europäische die andere besetzt und überlagert – ‚die Welt wird europäisch‘. Gleichzeitig erfüllt sich mit der Eroberung Amerikas die zeitliche Grenzüberschreitung, die Europa zuvor bereits intrinsisch begonnen hatte, denn es segelt vom Mittelalter in die Neuzeit. Das kulturell Andere ist dabei aber aus dieser Zeit ausgeschlossen. Europa als kulturelle Entität ist der Träger der Neuzeit, und sein kulturelles ‚Gegenüber‘ wird nur dadurch Teil von ihr, dass es europäisiert wird. Diejenigen, die als Teil des Gegenübers erhalten bleiben – jene mexikanischen ‚Indios‘, die laut einem deutschen Schulbuch noch heute unter katastrophalen Bedingungen leben – erscheinen in einer anderen Zeit, als wäre die Neuzeit an ihnen vorbeigezogen. Mit der Eroberung Amerikas ist die Welt, wie wir sie noch heute kennen, in diesem Sinne sowohl räumlich-kulturell als auch zeitlich binär geworden – mit einer klaren Dominanz der einen Seite. Die didaktischen Strategien zielen dementsprechend vor allem darauf, dass die Schüler_innen mit dieser ungleichen Dichotomie umgehen sollen. Man darf diese Strategien nicht falsch verstehen: Sie sollen nicht den Siegeszug der Europäisierung feiern, sondern regen dazu an, sich in das Außen jenes europäisch-neuzeitlichen Siegeszugs emphatisch hineinzusetzen. Man soll sich als Subjekt auf der neuzeitlichen und europäischen Seite der Dichotomie nach dem Anderen erkundigen, es nachfühlen können, ohne aber zuvor etwas über es erfahren zu haben. Das didaktische Postulat ist, dass man sich in andere Kulturen hineinversetzen kann – eben das, woran die Geschichtsdarstellung im Fließtext selbst scheitert. Aber bei dem Versuch, die andere Seite jener hegemonialen dichotomen Geschichte der Kolonialisierung zu thematisieren, können auch die pädagogischen Aufträge ihr Außen nur als Unbekanntes einschließen. Was eine Kritik jenes gewaltsamen Prozesses der europäischen Vormachtstellung sein mag, ist eine subtile Reproduktion der Unwissenheit gegenüber dem zeit/räumlich ausgeschlossenen Anderen.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

In den *mexikanischen Schulbüchern* treffen hingegen drei Welten aufeinander, die schon bald keine getrennten Welten mehr sind: Europa und die Bewohner_innen Amerikas kommen in Kontakt, und etwas später auch noch versklavte Menschen aus Afrika. Die Grenze zwischen diesen drei kulturell-räumlichen Entitäten wird aber nicht dadurch thematisiert, dass sie im Sinne einer Dichotomie verfestigt und nur durch ein Dominanzverhältnis überschritten wird, sondern dass die Grenze zwischen ihnen verschwimmt. Aus den drei kulturellen Entitäten wird ein neuer hybrider Kulturraum namens Mexiko; die Conquista ist die Geburt eines neuen Raums, der aus drei anderen hervorgeht – wenngleich dem europäischen und aztekischen eine deutlichere ‚Elternrolle‘ zugeschrieben wird als dem afrikanischen.²⁹ Mit dem räumlichen Bruch korrespondiert auch ein zeitlicher Neuanfang: Die zuvor parallel laufenden Zeiten der Azteken, Europas und Afrikas werden zu einer eigenen Zeit, die den Beginn der mexikanischen Geschichte der Gegenwart darstellt. Mit dem neuen Raum und der Einverleibung der vorherigen Kulturräume enden die vorherigen Zeiten – oder, metaphorisch gesprochen: mit der Geburt des Kinds (die mexikanische Zeit) sterben mit der aztekischen, afrikanischen und europäischen Zeit seine Eltern. Dennoch finden sich in der neuen mexikanischen Gegenwart noch viele Spuren ihrer Eltern, die zwar der Vergangenheit angehören, aber an deren jeweilige Traditionen noch immer minutiös erinnert wird. Der didaktische Auftrag hat – um weiterhin in der Metaphorik zu bleiben – genau das Ziel, die Kinder mit ihren Eltern bekannt zu machen, an sie zu erinnern und zu würdigen, was sie dem Kind mit auf den Weg gegeben haben. Dadurch werden zwar die Zeiten und Kulturen vor der Eroberung Amerikas in die hegemoniale Identität eingeschlossen, aber ein Fortbestehen der jeweiligen kulturellen Entitäten und Zeitkonzeptionen ausgeschlossen. Die Eltern werden für tot erklärt, eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher kulturell-räumlicher und zeitlicher Konzeptionen negiert. Die Subjektposition des Mestizischen ist in Bezug auf die Vergangenheit inklusiv, exkludiert aber in der Gegenwart alle alternativen Lebensweisen.

Mit der mexikanischen und der deutschen Darstellung lassen sich idealtypisch zwei Umgangsweisen mit dem Beginn des Kolonialismus ausmachen, die sich in ihrer Diskursarena nach mehreren ‚Bewährungsproben‘ auf unterschiedlichen Ebenen als hegemoniales Wissen durchgesetzt haben: In der mexikanischen Darstellung hat der Kolonialismus einen Prozess der Hybridisierung ausgelöst, aus der heraus ein kolonialisiertes Land eine starke nationale Identität geschaffen hat, die zur Norm der Gegenwart erhoben wird. Im zweiten Fall hat der

²⁹ Die Eltern-Metaphorik ist hier nicht zufällig gewählt, sondern hat in der mexikanischen Auseinandersetzung mit der Conquista eine lange Geschichte. So stellt beispielsweise der Schriftsteller Octavio Paz in seinem bekannten Essay *Das Labyrinth der Einsamkeit* die Mexikaner_innen als ‚Kinder der Malinche‘ dar – also als Kinder der Vermischung indigener und spanischer Wurzeln. Vgl. Paz 1998.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Kolonialismus einen tiefen Graben der Asymmetrie geschaffen, dessen andere und unterdrückte Seite die deutschen Bücher zwar zu verstehen vorgeben, die ungleiche kulturelle Dichotomie dabei aber für die Gegenwart reproduzieren. In beiden Fällen werden dabei explizite oder implizite Subjektpositionen nahegelegt, die sich aber auf unterschiedliche Rahmen beziehen: Der hier analysierte Diskursstrang der mexikanischen Bücher regt vor allem an, sich in seiner nationalen Zugehörigkeit zu verstehen, während die deutschen Lehrmittel die Schüler_innen mehr dazu bewegen, sich im Globalen zu positionieren. Im Anschluss an Walter Mignolo kann man davon sprechen, dass die deutschen Schulbücher ihre eigene Partikularität zum Maßstab des Globalen setzen, die europäische Geschichte als Weltgeschichte universalisieren: im Sinne von „local histories“ als „global designs“ (Mignolo 2000). Die mexikanischen Schulbücher sind demgegenüber – aber auch nur im Vergleich zur europäischen hegemonialen Darstellung – aus einer subalternen Position heraus verfasst, in der es darum geht, aus einer durch den Kolonialismus marginalisierten Lage im globalen Setting eine nationale Identität zu schaffen, die sich nicht als Opfer der Kolonialisierung begreift, sondern sich ihre Konsequenzen weitestgehend ‚positiv‘ und produktiv aneignet.³⁰

Wie man den mexikanischen und deutschen Fall auch in Begriffen der Hegemonie und Subalternität kontrastieren mag, so darf aber nicht aus den Augen verloren werden, dass beide Weisen der Vergegenwärtigung ähnliche epistemologische Grundlagen und Exklusionsmechanismen teilen. Denn so wie Geschichtsschreibung mittels Selektion und Semantisierung das ‚Vergangene‘ in die Gegenwart holt, so hat die Analyse schließlich auch gezeigt, dass in den Schulbüchern Gegenwärtiges (und damit potenziell Konflikthaftes) in die Vergangenheit verbannt wird, Kontinuitäten ausgeblendet und zu Diskontinuitäten narrativisiert werden, die die doppelte Grenze – des Zeitlichen und des Räumlich-Kulturellen – der Eroberung Amerikas vermeintlich nicht überschritten haben und somit nicht als der gegenwärtigen ‚Kultur‘ zugehörig betrachtet werden. So wird in der national orientierten mexikanischen Vergegenwärtigung das ‚Indigene‘ zwar zu einer wichtigen Wurzel der mestizischen Identität, aber mit seiner Verbannung in die Vergangenheit die politische und kulturelle indigene Präsenz im gegenwärtigen Mexiko verkannt und de-legitimiert. In dieser Hinsicht wiederum ist die *mestizaje*-Vergegenwärtigung keineswegs subaltern, sondern ein in der mexikanischen Diskursa-

³⁰ Ich habe die deutschen und mexikanischen Schulbücher in dieser Arbeit analytisch als Teil von zwei unterschiedlichen (nationalen) Diskursarenen betrachtet. Eine aus meiner Sicht spannende weiterführende Frage ist, inwiefern sich Schulbuchautor_innen Anleihen aus anderen Diskursarenen holen und versuchen, auch das in anderen Kontexten produzierte Wissen in den Lehrmitteln zu berücksichtigen. Welche Auswirkungen hat das für die Schulbuch-Wissensproduktion, z. B. im Hinblick auf postkolonial reflektierte Darstellungsweisen?

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

rena hegemonialer Exklusionsmechanismus. Die global ausgerichtete Vergegenwärtigung des deutschen Korpus hingegen schließt einen ganzen Kontinent als Akteur der Weltgeschichte aus und beschreibt eine vergangene Hochkultur, in die man sich hypothetisch hineinversetzen soll, indem man seine hegemoniale epistemische Position vermeintlich verlassen könne.

Die Schulbücher beider Länder machen deutlich, was der portugiesische Soziologe Boaventura de Sousa Santos (2009: 110) als „Produktion von Abwesenheit“ bezeichnet: Indem in diesem Falle Kulturen aus der Gegenwart ausgeschlossen und in die Vergangenheit verdrängt werden, wird die Gegenwart mithilfe der Vergangenheit auf ihre hegemonialen Ausdrucksformen begrenzt. Eben diese Folge der Geschichtsschreibung kann keines der hier analysierten Schulbücher reflektieren: das „Schweigen in der Weltgeschichte“ und die „Auslöschung und Banalisierung“ anderer Gegenwarten, die andere Geschichten konstruieren – was gerade in der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus ein bekanntes Phänomen der Geschichtsschreibung ist (vgl. Trouillot 2002: 102ff.). So kann man sowohl den deutschen als auch den mexikanischen Lehrmitteln bescheinigen, dass sie auf epistemologischer Ebene das Ende der aztekischen Perspektive besiegeln und diese Auslöschung zugleich legitimieren, indem sie meist die Kontingenz ihrer eigenen Darstellung nicht thematisieren. Mit den Schulbüchern wird Cemanáhuac, wie die Aztek_innen die ihnen bekannte Welt bezeichneten (vgl. Dussel 1993: 108), narrativ und didaktisch immer wieder zum Schweigen gebracht.

Literatur

Analysierte Geschichtsschulbücher

- Baumgärtner, Ulrich (Hg.). *Horizonte 2. Geschichte für Gymnasien in Hessen und im Saarland*. Braunschweig: Westermann, 2014 (Kurzform: HZ)
- Berger-v. d. Heide, Thomas und Hans-Gert Oomen, (Hg.): *Entdecken und Verstehen. Vom Mittelalter bis zur Entstehung der Vereinigten Staaten. Schülerbuch Real- und Gesamtschule Hessen*. Berlin: Cornelsen, 2013. (EV)
- Christoffer, Sven et al. (Hg.). *Zeitreise 2. Schülerbuch Haupt-, Real und Gesamtschule Hessen*. Stuttgart; Leipzig: Klett 2012. (ZR)
- Escalante Gonzalbo, Pablo et al. *Historia 2. Secundaria. Conect@ Entornos*. México DF: SM de Ediciones, 2011 (H2)
- Feller, Nils et al. *Geschichte kennen und verstehen. Bayern: 7. Jahrgangsstufe*. München: Oldenbourg, 2001.
- Laschewski-Müller, Karin und Robert Rauh (Hg.). *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Neue Ausgabe Hessen*. Berlin: Cornelsen, 2010. (KG)
- Sánchez Cervantes, Alberto et al. *Historia Universal. Secundaria*. México DF: Ríos de Tinta, 2012. (HU)
- Secretaría de Educación Pública (Hg.). *Historia. Sexto Grado*. México DF: SEP, 2009. (PR6)

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

Secretaría de Educación Pública (Hg.). *Historia. Cuarto Grado*. México DF: SEP, 2010. (PR4)

Lehrpläne

Hessisches Kultusministerium 2011: *Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen; Sekundarstufe I - Gymnasium; Geschichte: 11*. <http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/805/720535174_2011_A.pdf?sequence=2> Zugriff am 10.2.2015.

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2014. *Lehrplan Geschichte, Gymnasium, Klassenstufe 7*. <http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Ge_Gym_7_2014.pdf> Zugriff am 26.05.2016.

Secretaría de Educación Pública 2011: *Plan de Estudios 2011. Educación Básica: 35*. <http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2306/796516677_2011_A.pdf?sequence=2> Zugriff am 10.2.2015.

Secretaría de Educación Pública; Subsecretaría de Educación Media Superior 2013: *Historia de México 1. Serie Programas de Estudio: 30*. <http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/2290/796648050_2013_A.pdf?sequence=2> Zugriff am 10.2.2015.

Wissenschaftliche Literatur

Ahrlrichs, Johanna. *Geschichtsbilder im Wandel der Zeit – Manifestationen (post)kolonialer Denkweise bei der Darstellung des Kolonialismus in spanischen und mexikanischen Schulbüchern*. Unveröffentlichte Masterarbeit, eingereicht an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder am 25.07.2010.

Alonso, Ana María. "Conforming Disconformity: 'Mestizaje', Hybridity, and the Aesthetics of Mexican Nationalism." In: *Cultural Anthropology*, Vol. 19, Nr. 4 (2004), 459–490.

Anzures, Tonatiuh. "El libro de texto gratuito en la actualidad. Logros y retos de un proyecto cincuentenario." In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, Nr. 49 (2011), 363–388.

Bernhard, Roland. *Geschichtsmychen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. Göttingen: V&R Unipress, 2014.

Bourdieu, Pierre. *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1976.

Böttcher, Nikolaus. *Kontinuität und Brüche in Hispanoamerika*. Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Brotton, Jerry. *The Renaissance. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Bröckling, Ulrich. „Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände.“ In: Keller, Reiner (Hg.). *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS, 2012, 131–144.

Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan,. *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript, 2005.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

- Certeau, Michel de. „Einführung: Schriften und Geschichten.“ In: Ders.. *Das Schreiben der Geschichte*. Frankfurt a.M. und New York: Campus, 1991, 11–27.
- Certeau, Michel de. „Das Machen von Geschichte. Methoden- und Sinnprobleme.“ In: Ders.. *Das Schreiben der Geschichte*. Frankfurt a.M. und New York: Campus, 1991, 31–70.
- Certeau, Michel de. „Die historiographische Operation.“ In: Ders. *Das Schreiben der Geschichte*. Frankfurt a.M. und New York: Campus, 1991, 71–133.
- Chakrabarty, Dipesh. „Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for ‚Indian‘ Pasts?“ In: *Representations* 37 (1992), 1–26.
- Corona, Sarah. „Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas.“ In: *Sinéctica* 30 (2008). <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=443_politicas_educativas_y_libros_de_la_sep_para_indigenas> Zugriff am 16.02.2015.
- Díaz Barriga, Ángel. „El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?“ In: *Perfiles Educativos*, Vol 28, Nr. 111 (2006), 7–36.
- Dussel, Enrique. *Von der Erfindung Amerikas zur Entdeckung des Anderen. Ein Projekt der Transmoderne*. Düsseldorf: Patmos, 2006.
- Escobar, Arturo. ‚Mundos y conocimientos de otro modo‘. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano.“ In: *Tabula Rasa* 1 (2003), 51–86.
- Fey, Carl-Christian. „Zur Aktualisierung einer ideologiekritischen Forschungsperspektive auf Lehrmittel.“ In: Knecht, Petr et al. (Hg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, 85–98.
- Foucault, Michel. *Die Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973.
- Frank, Michael C.. „Sphären, Grenzen und Kontaktzonen. Jurij Lotmans räumliche Kultursemiotik am Beispiel von Rudyard Kiplings *Plain Tails from the Hills*.“ In: Frank, Susi K.. *Explosion und Peripherie: Jurij Lotmans Semiotik der kulturellen Dynamik revisited*. Bielefeld: transcript, 2012, 217–246.
- Fuchs, Eckhardt, Inga Niehaus und Almut Stoletzki.. *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen: V&R Unipress, 2014.
- Goodman, Nelson. *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.
- Grawan, Florian. Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. Eckert.Working Papers 2014/2.
- Heinze, Karsten. „On the Pedagogization of Knowledge Orders – Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives.“ In: Knecht, Petr, Eva Matthes, Sylvia Schütze und Bente Aamotsbakken (Hrsg.) (Hg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014, 74–84.
- Hirsland, Andreas und Werner Schneider. „Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiepolitik.“ In: Keller, Reiner, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver et al.. *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Wiesbaden: VS, 2006, 373–402.
- Hobsbawm, Eric. „Introduction. Inventing Traditions.“ In: Hobsbawm, Eric und Terence Ranger (Hg.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, 1–14.
- Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, 2003.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

- Jackson, Peter A. "Thai Semicolonial Hybridities: Bhabha and García Canclini in Dialogue on Power and Cultural Blending." In: *Asian Studies Review* 32 (2008), 147–170.
- Jacobmeyer, Wolfgang. „Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien.“ In: *Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie* 23 (1992), 375–388.
- Keller, Reiner. „Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis. Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie.“ In: Kurtz, Thomas und Michaela Pfadenhauer (Hg.). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS, 2010, 29–48.
- Keller, Reiner. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS, 2011.
- León-Portilla, Miguel. "Encuentro de dos mundos". In: *Estudios de Cultura Náhuatl* 22 (1992), 15–27.
- Macgilchrist, Felicitas und Marcus Otto. „Schulbücher für den Geschichtsunterricht. Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18.02.2014. < <http://docupedia.de/zg/Schulbuecher>> Zugriff am 15.2.2015.
- Markom, Christa und Heidi Weinhäupl. *Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller, 2007.
- Matthes, Eva und Sylvia Schütze. „Aufgaben im Schulbuch. Einleitung.“ In: Dies. (Hg.). *Aufgaben im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011, 9–15.
- Mignolo, Walter D. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- Mignolo, Walter D.. *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant, 2012.
- Neyra Galicia, Alma Rosa. "El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias." In: *Textual. Análisis del medio rural latinoamericano* 55 (2010), 63–82.
- Nonhoff, Martin. „Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse.“ In: Ders. (Hg.). *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. Bielefeld: transcript, 2007, 173–193.
- Oelkers, Jürgen und H.-Elmar Tenorth. „Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem.“ In: Dies. (Hg.). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel: Juventa, 1991, 13–35.
- Osterhammel, Jürgen und Jan C. Jansen. *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*. München: Beck, 2012.
- Pacheco, Lourdes C., María del Refugio Navarro Hernández und Laura I. Cayeros López. "Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos." In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16 Issue 49 (2011), 525–544.
- Paz, Octavio. *Das Labyrinth der Einsamkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1998.
- Pieters, Jürgen. "New Historicism: Postmodern Historiography between Narrativism and Heterology." In: *History and Theory*, Vol. 39, Nr. 1 (1998), 21–38.
- Restall, Matthew. *Seven myths of the Spanish conquest*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern

- Rieckmann, Marco. *Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 2010.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF: Siglo XXI/ CLACSO, 2009.
- Santos, Boaventura de Sousa. "Introducción: las epistemologías del Sur." In: CIDOB (Hg.). *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: CIDOB Ediciones, 2011, 9–22.
- Schumm, Petra. „*Mestizaje* und *culturas híbridas* – kulturtheoretische Konzepte im Vergleich.“ In: Scharlau, Birgit (Hg.). *Lateinamerika denken. Kulturtheoretische Grenzgänge zwischen Moderne und Postmoderne*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1994, 59–80.
- Stöber, Georg. Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Eckert. Beiträge 2010/3
- Todorov, Tzvetan. *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985.
- Trouillot, Michel-Rolph. „Undenkbare Geschichte. Zur Bagatellisierung der haitischen Revolution.“ In: Conrad, Sebastian und Shalini Randeria (Hg.). *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M. und New York: Campus, 2002, 84–115.
- Viehöver, Willy. Diskurse als Narrationen. In: Keller, Reiner (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Wiesbaden: VS, 2006, 179–208.
- White, Hayden. *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt a.M.: Fischer, 1991.
- White, Hayden. The Historical Event. In: *Differences*, Vol. 19, Nr. 2 (2008), 9–34.