



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ethikschulbücher durch die Brille postkolonialer Theorie“

verfasst von/ submitted by

Magdalena Steger, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2024/Vienna, 2024

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

UA 066 641

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

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von/Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Abstract

Die Beschäftigung mit Postkolonialismus hat in den letzten Jahren auch in Österreich zugenommen. Dennoch gibt es nach wie vor Forschungslücken in Bezug auf postkolonialer Theorie in der Pädagogik und Didaktik. Auch im Bereich der österreichischen Schulbuchforschung gibt es Aufholbedarf. Das Ziel dieser Arbeit ist, herauszufinden inwiefern in Ethikschulbüchern Wissensinhalte durch postkoloniale Theorie vermittelt werden. Dazu werden die Theorien Othering, Orientalismus, Rassismus, Eurozentrismus, Strategischer Essentialismus und Repräsentation verwendet, um zu analysieren, welche dieser Aspekte in den Ethikschulbüchern vorhanden sind.

Das Material besteht aus vier verschiedenen Ethikschulbücher, die seit 2021 verfasst wurden, auf Grund des neu eingeführten und verpflichtenden Schulfaches Ethik. Die Bücher sollen mit Hilfe der Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl (2007), sowie der kolonialen Diskursanalyse (Stewart, 2022) untersucht werden. Obwohl in allen vier Schulbüchern gut gelungene Ansätze gefunden werden konnten, gibt es dennoch auch Verbesserungspotenzial, vor allem im Hinblick auf das Miteinbeziehen von außereuropäischen Ansätzen und Philosoph*innen.

The study of postcolonialism has also increased in Austria in recent years. Nevertheless, there are still gaps in research on postcolonial theory in education and didactics. There is also a need to catch up in the field of Austrian textbook research. The aim of this thesis is to find out to what extent knowledge content in ethics textbooks is conveyed through postcolonial theory. For that, the theories of othering, orientalism, racism, eurocentrism, strategic essentialism and representation are used to analyze which of these aspects are present in ethics textbooks.

The empirical material consists of four different ethics textbooks, that have been written since 2021, due to the newly introduced and compulsory school subject of ethics. The books will be examined with the help of textbook analysis according to Markom & Weinhäupl (2007), as well as colonial discourse analysis (Stewart, 2022). Although successful approaches were found in all four textbooks, there is still room for improvement, especially with regard to the inclusion of non-European approaches and philosophers.

Danksagung

Ich möchte mich bedanken bei,

meiner Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer, die es mir durch die Betreuung meiner Masterarbeit erst ermöglicht hat, diese Arbeit schreiben zu können. Die Idee eine Schulbuchanalyse durchzuführen, war mir bereits im Bachelorstudium ein Anliegen, das ich nun im Rahmen der Masterarbeit endlich verwirklichen konnte.

meinen Eltern die mich unterstützt und mir das Studium ermöglicht haben. Mit eurer Hilfe waren die letzte Jahre weitgehend sorgenfrei möglich.

meiner Schwester Alex, die mich mit ihren herausfordernden Fragen, immer wieder auf neue Ideen gebracht hat. Auch wenn oder gerade weil du auf einem anderen Kontinent bist, hat mir dein Interesse an meiner Arbeit neue Perspektiven darauf verschafft.

*meinen Freund*innen Sigi, Iosif, Ezgi und Marie, die meine Masterarbeit korrigiert haben, mich in den letzten Jahren motiviert haben weiter zu schreiben und mir durch alle Tiefs geholfen haben.*

bei meiner Mentorin Dr.ⁱⁿ Christa Markom, die mir in den letzten fünf Jahren alles beigebracht hat, um heute eine Masterarbeit schreiben zu können. Ohne deine Unterstützung wäre ich nicht dort, wo ich heute bin. Du hast mich herausgefordert und dazu animiert, weiter und größer zu denken.

Inhalt

Abstract	1
Danksagung	2
1 Einleitung	6
1.1 Einführung.....	6
1.2 Forschungsstand	10
1.3 Zielsetzung und Fragestellung	10
2 Theoretische Ansätze	12
2.1 Postcolonial Studies	12
2.1.1 Kolonialismus.....	13
2.1.2 Postkolonialismus und Postkolonialität	15
2.1.3 Antikolonialismus	16
2.1.4 Dekolonialismus.....	17
2.1.5 Neokolonialismus.....	18
2.2 Othering.....	19
2.2.1 Orientalismus	24
2.2.2 Rassismus	30
2.3 Repräsentation	34
2.3.1 Eurozentrismus.....	36
2.3.2 Strategischer Essentialismus	40
3 Methode.....	43
3.1 Zur Bedeutung von Schulbüchern.....	43
3.2 Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl	44
3.3 Koloniale Diskursanalyse.....	45
3.4 Das Material	46
3.4.1 Ethik 1: Diskurs und Orientierung	47
3.4.2 Praxisbuch Ethik	48
3.4.3 Gemeinsam: Miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln	49

3.4.4	Vielfalt (er)leben 1	50
3.5	Konkrete Analyseschritte	51
4	Ergebnisse der Analyse	54
4.1	Ethik 1	54
4.1.1	Othering.....	54
4.1.2	Wer darf sprechen?.....	56
4.1.3	Repräsentation und Rassismus	57
4.1.4	Repräsentation und Gender	58
4.1.5	Eurozentrismus.....	60
4.1.6	Was ist gut gelungen?	62
4.2	Praxisbuch Ethik 1	63
4.2.1	Othering.....	63
4.2.2	Rassismus	66
4.2.3	Orientalismus	67
4.2.4	Wer darf sprechen?.....	69
4.2.5	Repräsentation und Gender	70
4.2.6	Eurozentrismus.....	73
4.2.7	Was ist gut gelungen?	73
4.3	Gemeinsam.....	75
4.3.1	Rassismus	75
4.3.2	Wer darf sprechen?.....	78
4.3.3	Repräsentation und Gender	79
4.3.4	Eurozentrismus.....	81
4.3.5	Was ist gut gelungen?	82
4.4	Vielfalt (er)leben	84
4.4.1	Wer darf sprechen?.....	84
4.4.2	Repräsentation und Rassismus	85
4.4.3	Repräsentation und Gender	87

4.4.4	Eurozentrismus.....	90
4.4.5	Was ist gut gelungen?	94
5	Conclusio.....	96
6	Abbildungsverzeichnis	101
7	Literaturverzeichnis.....	101

1 Einleitung

1.1 Einführung

Schulbücher werden in Österreich in jeder Schule und in sehr vielen Fächern verwendet. Nicht umsonst wird häufig vom heimlichen Lehrplan gesprochen, der unter anderem auch durch Schulbücher vermittelt werden kann. Der Begriff kommt aus dem Englischen „hidden curriculum“, der von Philipp W. Jackson 1968 geprägt wurde (Jackson, 1975, S. 29). Im deutschen Sprachraum wurde der Begriff von Jürgen Zinnecker (Zinnecker, 1975) eingeführt. Konkret bezeichnet er alle Inhalte, die neben dem offiziellen Lehrplan beigebracht werden. Häufig sind das unbewusste Dinge, wie Stereotype, Geschlechterbilder oder Hierarchien. Die Vermittlung dessen geschieht oft über das von Lehrpersonen Gesprochene im Unterricht, aber auch Schulbücher können diese Aspekte vermitteln. Bei der Stundenvorbereitung orientieren sich viele Lehrkräfte an den ihnen zur Verfügung stehenden Schulbüchern. Gleichzeitig nehmen Schüler*innen die Inhalte darin als klar gegeben hin und hinterfragen sie selten. Viele gehen davon aus, dass das was in den Schulbüchern steht auch stimmt. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass Inhalte aus verschiedenen Perspektiven vermittelt werden können und die Ansicht eines *weißen*, europäischen Mannes sich von der Ansicht einer südamerikanischen Frau unterscheidet. Schulbücher vermitteln keine universellen Wahrheiten, sondern Bilder aus einem gewissen Kontext heraus (Hintermann, Markom, Weinhäupl, & Üllen, 2014, S. 81). Auch Österreich hat eine koloniale Vergangenheit, die es nötig macht sich mit entsprechenden Theorien in verschiedenen Bereichen auseinanderzusetzen. Auch in Schulbüchern wäre es daher wichtig Inhalte mit und durch postkoloniale Theorie zu vermitteln.

Moral, Werte und Normen sind die Grundsteine jeder Gesellschaft. Man kann daher sagen, dass es in jeder Gesellschaft gewisse ethische Grundregeln gibt. Manche dieser Regeln überschneiden sich mit jenen von anderen. Ein Beispiel wäre der Spruch „*Was du nicht willst das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu*“, der inhaltlich auch in vielen afrikanischen Ethiktraditionen zu finden ist, sowie im Christentum unter dem Begriff der Nächstenliebe verwendet wird (Kimmerle, 2014, S. 21). Obwohl sich philosophische und ethische Richtlinien in allen Gesellschaften durchgesetzt haben und sich teilweise sogar überschneiden, wurde im Zuge des Kolonialismus die europäische Philosophie und deren Ethik als höherstehend betrachtet. Die Kolonialmächte sahen es als notwendig an, ihre eigenen Vorstellungen von Normen, Moral und Werte auch in den kolonialisierten Ländern durchzusetzen (Hildesheim, 2020, S. 88-89). Argumentiert wurde dabei häufig, dass diesen damit geholfen würde und sie es sogar einfordern und wollen würden, wie folgendes Zitat zeigt:

„Aus dem Mund eines Indianers [sic!] kommt ein Spruchband mit den Worten: ‚Komm herüber und hilf uns.‘ Mit anderen Worten, die englischen Kolonialisten waren mildtätige Humanisten, die lediglich der Bitte der bemitleidenswerten Eingeborenen nachkamen, sie von ihrem bitteren heidnischen Schicksal zu erlösen.“ (Chomsky, 2016, S. 49)

Große Teile der Philosophie sehen ihre Hauptaufgabe nach wie vor darin nachzuweisen, dass Begriffe und Theorien universelle Gültigkeit besitzen. Was dabei gerne übersehen wird ist, dass die Idee der Universalität sich nicht aus einem tatsächlich zutreffenden Kontext ergibt, sondern aus kolonialphilosophischen Legitimationsdiskursen. Auch die Moralphilosophie hat sich aus der Kolonialpolitik herausgegeben und wirkt heute noch darauf zurück. Ein recht einfaches Beispiel zeigt sich darin, was als moralisch richtig bzw. falsch gesehen wird. Dies orientiert sich lediglich an europäischen Ideen von Moral (Hildesheim, 2020, S. 80). Die europäische Philosophie tut sich nach wie vor schwer damit die rassistischen, sexistischen und anderweitig diskriminierenden Aspekte ihrer eigenen Disziplin zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Begriffe, die in einer bestimmten Sprache und Kultur verwendet werden können kaum universell gültig sein, da sie immer kulturell geprägt sind, selbst wenn es um Begriffe wie Moral oder Wahrheit geht (Hildesheim, 2020, S. 80-81). Hildesheim (2020) zeigt die koloniale Vergangenheit der Philosophie an Hand der Begriffe „Schamkultur“ und „Schuldkultur“. Diese Begriffe kommen ursprünglich aus der Kulturanthropologie und wurden von Mead und Benedict geprägt. Die Moralphilosophie übernahm diese Begriffe und ihre Inhalte und entwickelte sie in eine philosophische Richtung weiter. Mead und Benedict definierten Schuld und Scham als von Europa definiert. Gleichzeitig wurden diese Begriffe mit Eigenschaften konnotiert. Während „Schuldkulturen“ den westlichen Ländern, hauptsächlich Europa und Amerika, zugeordnet wird und damit etwas positives konnotiert wird, wird Scham den besetzten und kolonialisierten Ländern zugeschrieben und negativ besetzt. Es geht dabei um moralische Vorstellungen, die davon ausgehen, dass Schuld intern sanktioniert wird, während Scham externe Sanktionierungen zur Folge hat. Die interne Sanktion meint ein gutes oder schlechtes Gewissen, dass aber innerhalb einer Person abläuft. Die externe Sanktion bedeutet die Abhängigkeit des moralischen Handelns von anderen, vor denen sich eine Person schämt. Mead beschreibt es folgendermaßen: *„In societies in which the individual is controlled by fear of being shamed, he is safe if no one knows of his misdeed [...]. But the individual who feels guilt must repent and alone for his sin.“* (Mead, 2003, S. 494)

Kulturen, die fähig sind Schuldgefühle zu haben werden als moralisch höher stehend gesehen. Schamkulturen hingegen lassen sich leicht manipulieren und neigen zu Diktaturen. Sie sind vom Handeln anderer Personen abhängig, die moralische Richtlinien erstellen. Andere

bestimmen, ob jemand etwas getan hat, wofür man sich schämen muss. Daher sind sie moralisch gesehen niedriger stehend (Hildesheim, 2020, S. 83). Diese Argumentation wurde von den Kolonialmächten verwendet und damit die Eroberung und Unterdrückung der kolonialisierten Ländern gerechtfertigt.

Auch in der Philosophie und damit der Ethik hat sich allerdings der Ansatz einer postkolonialen Philosophie gebildet. Dabei wird versucht koloniale Denkstrukturen und Theorieansätze zu dekonstruieren und kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig gibt es Versuche Theorien aus der Philosophie für die postkolonialen Studien anschlussfähig zu machen. Philosoph*innen wie Marx, Nietzsche, Freud, Gramsci, Derrida und Foucault weisen in ihren Arbeiten immer wieder daraufhin, dass die Produktion von Wissen immer eine Form von Macht beinhaltet. Wie bereits weiter oben erwähnt ist es daher schwierig von allgemein gültigen Aussagen zu sprechen, die für alle gleichermaßen gültig sind. Im Sinne einer postkolonialen Philosophie lassen sich zwei Aspekte festlegen die beachtet werden müssen. Diese sind zum einen Kritik an der Wissensproduktion, innerhalb derer die westliche Wissensordnung analysiert wird. Zum anderen ist dies Selbstkritik innerhalb dessen die eurozentristische Grundlage der westlichen Philosophie aufgedeckt wird (Purtschert, 2012, S. 343). Postkoloniale Theorie beschäftigt sich stark mit der Dekonstruktion des europäischen Blickes und die daraus entstehenden Identitäten von Europa und Nicht-Europa. Die Philosophie kann dabei Instrumente liefern, mit denen die Wissensproduktionen von nicht-europäischen Gesellschaften und Kulturen kritisch analysiert werden können. Hier kann Derrida genannt werden, auf dessen Dekonstruktion sich auch Spivak und Bhaba beziehen. Derrida versteht unter Dekonstruktion die Analyse von Texten¹, die kritisch hinterfragt und aufgelöst werden (Derrida, 2015, S. 82). Ein zweites Beispiel dafür wäre Said in seinem Werk „Orientalismus“. Dabei knüpft er an Foucaults Ansatz des Diskurses an, bei dem die Herstellung von Wissen an Macht geknüpft wird. Durch dieses analytische Zusammenspiel von Wissen und Macht schafft es Said die Kolonialisierung mit der Entwicklung von Wissen zusammenzudenken. Said argumentiert dabei, dass der „Orient“ nichts geographisch oder kulturell real existierendes ist, sondern durch die europäischen Wissensproduktion erst konstruiert und erschaffen wird. Gleichzeitig wird dem „Orient“ jede Wissenschaft abgesprochen, weshalb Europa ihn wissenschaftlich erklären muss (Purtschert, 2012, S. 344-345). Mudimbe analysiert in seinen Werken, ähnlich wie Said, die Darstellung und Vorstellung von Afrika als eine geografische, soziale und kulturelle Einheit. Mudimbe zeigt die Konstruktion von Afrika an Hand von Kunst und Malerei aus dem 16. Jahrhundert. Um

¹ Derrida versteht unter „Text“ nicht nur Geschriebenes, sondern auch politische Situationen, Körper, Institutionen Tanz etc. Text kann vieles sein.

Menschen aus Afrika darzustellen werden europäische Modelle verwendet und lediglich mit Hilfe von Hautfarben und Objekten „afrikanisiert“, wie Mudimbe es ausdrückt. Das Wissen um das Aussehen der Menschen wird von Europa konstruiert und entspricht nicht der Wirklichkeit. Ähnlich wie bei Said der „Orient“ wird Afrika konstruiert um das eigene Selbst (Europa) definieren zu können. Diese beiden Beispiele zeigen, dass die Auflösung von kolonialen Wissensstrukturen gleichzeitig zu einer grundlegenden Veränderung der europäischen Identität führt (Mudimbe, 1988, S. 9-13). Die hier dargestellte Kritik an der Wissensproduktion wird zur Selbstkritik, wenn der Eurozentrismus der Philosophie in den Fokus gerückt wird. Spivak verwendet dafür den sogenannten „native informant“. Sie liest philosophische Texte „gegen den Strich“ und setzt die Figur des „native informant“ ein um zu zeigen, dass einige Texte auf der versteckten Arbeit von nicht-europäischen Menschen basieren. Sie bezieht sich hier auf Derrida und seinen Ansatz der Dekonstruktion, bei dem Texte in seiner Bedeutung hinterfragt werden. Er geht davon aus, dass es einen Unterschied gibt in dem was in einem Text steht und was von den Leser*innen verstanden wird. Häufig gibt es versteckte Bedeutungen, die erst durch die Methode der Dekonstruktion erkennbar werden (Derrida, 2015, S. 83). Des Weiteren geht sie davon aus, dass durch die Markierung der „Unizivilisiertheit“ westliche Philosoph*innen keine Beziehung zum „Anderen“ aufbauen müssen und sie dadurch aus der Philosophie ausgeschlossen werden können (Purtschert, 2012, S. 348-350).

Trotz der heftigen Kritik an der europäischen Philosophie, versuchen Vertreter*innen der postcolonial Studies diese philosophischen Ansätze nicht komplett zu verbannen, sondern sie anders verfügbar und nutzbar zu machen. Verschiedene Autor*innen wie W.E.B. Du Bois, Paul Gilroy oder Sara Ahmed verwenden Begriffe aus dem Philosophischen und deuten sie im Kontext der postkolonialen Theorie um. Ahmed versucht beispielsweise den „weißen Blick“ nicht wegzudenken, sondern nimmt ihn als Ausgangspunkt und denkt ihn zusammen mit Fanons „Phänomenologie des schwarzen Körpers“. Dabei ist der „weiße Blick“ wichtig für die Situation des „schwarzen Körpers“ und den Bezug zu sich selbst. Durch dieses Zusammendenken wird die Erfahrung anderer Körper sicht- und denkbar und zwar durch Verlust, Desorientierung und Eingrenzung (Purtschert, 2012, S. 350-352). Postkoloniale Theorien werden daher als Ausgangspunkt für die Analyse im Rahmen dieser Masterarbeit verwendet.

Diese Arbeit besteht aus fünf Teilen. In der Einleitung wird der Forschungsstand präsentiert, sowie die Zielsetzung dieser Arbeit und die Forschungsfrage. Im zweiten Kapitel werde ich auf die Theorien eingehen, die ich verwenden werde. Anfangen werde ich mit einer Definition

der postcolonial Studies, sowie der Begriffe Kolonialismus, Postkolonialismus, Antikolonialismus, Dekolonialismus und Neokolonialismus. Daran anschließend werde ich auf Othering eingehen, sowie Rassismus und Orientalismus. Als letztes Unterkapitel wird es um die Theorie der Repräsentation gehen, wobei der Fokus auf Eurozentrismus und Strategischem Essentialismus liegt. Danach folgt der Methodenteil, in dem ich zum einen auf die Bedeutung von Schulbüchern eingehe und zum anderen die Analysemethode beschreibe, die ich verwendet habe. Des Weiteren wird in diesem Kapitel das Material vorgestellt. Im vierten Kapitel folgt dann die Analyse der Schulbücher, die ich für die Arbeit ausgewählt habe. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse verglichen und die Forschungsfrage beantwortet.

1.2 Forschungsstand

Vorhandene Schulbuchanalysen von Ethikschulbüchern basieren hauptsächlich auf der Darstellung von bestimmten ethischen oder philosophischen Konzepten in den Schulbüchern. So analysiert Gruber (2020) die Darstellung von Glück in Ethikschulbüchern oder das Konzept der Religion, dass in dem Buch von Stimac & Spielhaus (2018) analysiert wird.

Einige Schulbuchanalysen beziehen sich auf postkoloniale Ansätze und Theorien wie zum Beispiel Markom & Weinhäupl (2007), Holl (2005) oder Hintermann, Markom, Weinhäupl & Üllen (2014). Diese beschäftigen sich allerdings mit Schulbüchern aus den Fächern Geschichte, Geografie, Biologie und Deutsch. Eine Analyse von Ethikschulbüchern durch die postkoloniale Diskursanalyse bzw. mit Blick auf postkolonialer Pädagogik konnte ich keine finden, was daher die Forschungslücke darstellt, die ich mit der Masterarbeit füllen möchte. Postkoloniale Pädagogik hat sich dabei, bis jetzt nur wenig durchgesetzt und findet sich vor allem als Teil der Critical Pedagogy (Giroux & McLaren, 1989), sowie in ihren Anfängen als Teil der „Pädagogik der Unterdrückten“ von Freire (1968/2002). Eine der ersten, die zu postkolonialer Pädagogik im deutschen Sprachraum etwas veröffentlichte war Baquero Torres (2012). Die meisten Überschneidungen mit Postkolonialismus sieht auch sie in der Migrationspädagogik und damit an der Schnittstelle von Bildung und Migration (Castro Varela & Salomon, 2020).

1.3 Zielsetzung und Fragestellung

Wie oben bereits erwähnt hat auch Österreich eine kolonialen Vergangenheit. Besonders interessant ist dabei, dass diese Vergangenheit im Schulunterricht kaum erwähnt wird. In habe das erste Mal an der Universität davon gehört, dass Österreich am Handel von versklavten Menschen nicht nur beteiligt war, sondern auch eine eigene Kolonie hatte. All das wird im Geschichtsunterricht, aber auch in den meisten anderen Fächern nicht erwähnt. Durch mein Masterstudium „Interdisziplinäre Ethik“ konnte ich einige Eindrücke sammeln welche Rolle

postkoloniale Theorie in der Didaktik der Ethik spielt. Diese ist nur sehr marginal erwähnt worden. Davon ausgehend habe ich mir die Frage gestellt, ob postkoloniale Theorien in Schulbüchern vorkommen, bzw. wie Inhalte vermittelt werden. Da das Schulfach Ethik seit dem Schuljahr 2021/22 verpflichtend an allen Oberstufen in Österreich eingeführt wurde, wurden dafür auch die Schulbücher neu gedruckt und müssten daher auf dem neuesten Wissensstand sein. Ich habe dafür die vier aktuell verfügbaren Ethikschulbücher der ersten Klassen (9. Schulstufe) ausgewählt und werde sie im Kontext von postkolonialer Theorie analysieren. Meine konkrete Forschungsfrage lautet daher: *Werden Wissensinhalte in österreichischen Ethikschulbüchern durch Ansätze aus der postkolonialen Theorie vermittelt?* Wird diese Frage mit nein beantwortet, wird in weiterer Folge analysiert welche Ansätze und Zugänge zur Vermittlung von Wissen gewählt werden. Kann diese Frage mit ja beantwortet werden, wird dem nachgegangen, ob diese Ansätze als explizit postkolonial ausgewiesen werden.

2 Theoretische Ansätze

2.1 Postcolonial Studies

Nicht nur ehemalige Kolonialmächte wie Spanien, Großbritannien oder Frankreich sollten sich mit der Kolonialgeschichte und deren Auswirkungen auseinandersetzen, sondern alle Länder, die in irgendeiner Weise davon profitiert haben. Dies beschränkt sich nicht nur auf die drei großen Kolonialmächte, sondern auch auf Länder, wie Österreich, die großen Profit daraus geschlagen haben. Hier kann ein Beispiel aus Sierra Leone genannt werden, das sogenannte „Marampa-Projekt“. Dort haben seit 1930, mit mehreren Unterbrechungen, verschiedene Unternehmen Projekte aufgebaut und durchgeführt, darunter auch Österreich. Von 1930 bis 1975 wurde dort unter österreichischer Führung von DELCO eine Anlage für den Großbergbau erbaut. Das Projekt scheiterte und 1982 übernahm Austromineral. Von 2011 bis 2014 war es in britischer Hand mit der Firma London Mining. Bei allen drei Versuchen von europäischen Ländern eine Großindustrie aufzubauen, wurden lokale Arbeitskräfte eingesetzt, die mit schlechteren Arbeitsbedingungen zu kämpfen hatten, als die österreichischen und britischen Arbeiter*innen, die dort angestellt waren. *„In Marampa schrieben sie sich in eine jahrzehntelange Geschichte weißer, europäischer Einflussnahme ein, die in ihrem vollen Ausmaß während der Kolonialzeit begann.“* (Hauser, 2016, S. 26). Problematisch dabei war, dass keine Rücksicht auf lokale Bedingungen genommen wurde, sowie die Auswirkungen auf Marampa und Sierra Leone. Vor allem DELCO hat offen kolonialistische Strukturen reproduziert. Das zeigt sich daran, dass die österreichischen Arbeiter*innen getrennt von den lokalen Arbeiter*innen untergebracht waren. Sie hatten bessere Unterkünfte, Zugang zu guter medizinischer Versorgung und sogar Freizeitanlagen. Dort hatte das lokale Personal keinen Zutritt. Sie wurden als auswechselbar angesehen und konnten leicht gekündigt werden (Hauser, 2016, S. 35). Austromineral betonte mehrmals, dass sie keinen Neokolonialismus fördern würden und mit dem lokalen Personal auf einer Augenhöhe arbeiten würden. Die Begründung lag darin, dass Österreich keine koloniale Vergangenheit hätte und daher eine bessere Beziehung aufbauen könnte (Hauser, 2016, S. 90). An dem Verhalten der Firma und auch dem der Arbeiter*innen kann man allerdings sehen, dass hier dennoch koloniale Muster reproduziert wurden. Österreicher*innen verhielten sich wie Kolonialherren, weil sie es „konnten“. Die Machtposition als weiße*r Europäer*in wurde ausgenutzt, während Marampa und Sierra Leone ausgebeutet wurden. Lokale Arbeiter*innen wurden als minderwertig angesehen und faul. Es wurde nicht für nötig erachtet, sich mit ihnen auszutauschen (Hauser, 2016, S. 230). Damit einher ging auch ein Exotismus, der vor allem von österreichischen

Männern ausgelebt wurde. Lokale Frauen wurden als „exotisch“ und aufregend gesehen. Es wurde als „Schlaraffenland für Männer“ gesehen, da sie sich scheinbar grenzenlos mit lokalen Frauen vergnügen konnten, ohne Konsequenzen (Hauser, 2016, S. 179).

An diesem Beispiel sieht man gut, dass Österreich zwar keine Kolonialmacht war, aber dennoch vom Kolonialismus profitiert hat und selbst koloniale Strukturen reproduziert hat. Zusätzlich dazu muss erwähnt werden, dass, entgegen der weit verbreiteten Annahme Österreich hätte keine Kolonien besessen, dies so nicht stimmt. Während der Habsburgermonarchie wurde das heutige Mosambik in Afrika erobert und war damit von 1777 bis 1781 eine Kolonie des Habsburgerreiches (Sauer, 2014, S. 23). Österreich war keine Kolonialmacht, dennoch war es an dem Kolonialismus beteiligt, was daher genauso eine Aufarbeitung dieses Themas nötig macht.

In diesem Kapitel sollen nun die Begriffe Postkolonialismus, Postkolonialität, Dekolonialismus, Kolonialismus und Neokolonialismus genauer betrachtet werden. Zu Beginn muss darauf hingewiesen werden, dass eine eindeutige Definition bei jedem der Begriffe nur schwer möglich ist, da es häufig auf den Kontext sowie die wissenschaftliche Disziplin ankommt, innerhalb der sie verwendet werden. Ich werde für diese Arbeit dennoch versuchen die Begriffe einzugrenzen, um mit ihnen die Schulbuchanalyse durchführen zu können.

Postcolonial Studies sind ein interdisziplinäres Forschungsfeld, dass sich mit den Auswirkungen, Folgen und Konsequenzen des Kolonialismus beschäftigt. Teil davon sind die Machthierarchien, die dem Kolonialismus zu Grunde lagen. Postkoloniale Theorien haben das Ziel historische und transnationale Verflechtungen kritisch zu lesen und Machthierarchien in der Geschichtsschreibung aufzudecken (Stewart, 2022, S. 22).

2.1.1 Kolonialismus

Die Kolonialhistoriker*innen Laura Ann Stoler und Frederick Cooper beschreiben den Begriff folgendermaßen:

„To some, colonies were a domain of exploitation where European powers could extract land, labor and produce in ways that were becoming economically less feasible and politically impossible at home. [...] To others, colonies have marked a place beyond the inhibitions of the increasingly bourgeois cultures of Europe. [...] Still other analyses have looked at colonies as laboratories of modernity, where missionaries, educators and doctors could carry out experiments in social engineering without confronting the popular resistances and bourgeois rigidities of European society at home [...]. Finally a flood of recent scholars has located in the

colonies the Other against whom the very idea of Europeanness was expressed [...].” (Stoler & Cooper, 1997, S. 5)

Kolonialismus kann hier also durch verschiedene Aspekte beschrieben werden. Zum einen kann er als Ausbeutungspraktik verstanden werden, die in dem eigenen Land nicht möglich wäre. Das zeigt sich auch durch die Aussage, dass Verbote, die in dem eigenen Land aufgestellt wurden, in den jeweiligen Kolonien übergangen werden konnten. Des Weiteren kann Kolonialismus verstanden werden, als eine Art „Labor“, in dem christliche Missionar*innen, Lehrer*innen und Ärzt*innen Experimente durchführen konnten, ohne die bereits erwähnten Regeln und Vorgaben, die in dem eigenen Land herrschten. Gleichzeitig wurde das eigene „Europäisch-sein“ ausgedrückt durch das „Andere“ das in den Kolonien gesehen wurde. An dieser Vorstellung setzt auch der Orientalismus an, auf den ich in einem späteren Kapitel genauer eingehen werde. Gayatri Chakravorty Spivak definiert Kolonialismus folgendermaßen:

„Colonizer‘ and ‚colonized‘ can be fairly elastic if you define scrupulously. When an alien nation-state establishes itself as a ruler, impressing its own laws and system of education and re-arranging the mode of production for its own economic benefit one can use these terms, I think.” (Spivak, 2003, S. 15)

Auch Spivak geht hier auf das Aufzwingen von eigenen Gesetzen, Schulsystemen und Produktionsweisen ein. Zentral ist dabei, dass es sich um die Bereicherung der Kolonisator*innen handelt. Teil des Kolonialismus sind Macht-, Ausbeutungs- und Herrschaftssysteme, die darauf beruhen, dass das „Andere“ in den Kolonien konstruiert wird. Dieses wurde dabei als Gegensatz zu eigenen europäischen Selbst dargestellt. Teil dieser Vorstellung war auch die Annahme, dass angeblichen Differenzen nicht überwunden werden können (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 30).

Ausgelöst wurde der Kolonialismus durch Entdeckungsfahrten im 15. und 16. Jahrhundert, bei denen nach neuen Rohstoffen gesucht werden sollte. Um die darauf folgenden Eroberungen, Plünderungen und Genozide rechtfertigen zu können wurde der sogenannte „Rassendiskurs“ eingeführt. Dabei ging man von unterschiedlichen „Menschenrassen“ aus, die in einer Hierarchie zu einander ständen. Europäer*innen waren in dieser Ideologie an der Spitze und galten als modern, zivilisiert und fortgeschritten, während kolonialisierte Menschen als minderwertig, primitiv und unzivilisiert dargestellt wurden. Wichtig ist an dieser Stelle, dass der Kolonialismus nicht in allen Ländern gleich abgelaufen ist. Während man sich in manchen Ländern auf den Rohstoffabbau fokussierte, wurde in anderen Ländern versucht die

Bevölkerung nach europäischen Maßstab „umzuerziehen“, was in vielen Fällen in Völkermorden und Sklaverei endete (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 31-32). Der Historiker Jürgen Osterhammel (2003) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „*Vielzahl von Geschichten einzelner Kolonialismen*“ (Osterhammel, 2003, S. 29).

Wird in der weiteren Arbeit von Kolonialismus gesprochen ist damit die Zeitspanne gemeint, in der Europa aktiv Kolonien gesucht und erobert hat. Teil davon war koloniales Denken, bei dem davon ausgegangen wurde, dass die Eroberung, Versklavung und Ermordung der, in den Kolonien lebenden Menschen, dadurch gerechtfertigt wurden, dass sie als „minderwertig“, gesehen wurden. Es herrschte die Idee, dass ihnen mit der europäischen „Zivilisation“ ein Gefallen getan würde. Teil davon sind rassistische, eurozentristische und orientalistische Denkweisen, sowie Othering, bei dem das „Fremde“ gegen das „Eigene“ abgegrenzt und abgewertet wird. Diese Denkweisen sind zwar in den meisten Fällen Teil kolonialer Bestrebungen, können aber auch für sich alleine stehen und müssen nicht unbedingt eine Verbindung zum Kolonialismus haben. Beispielsweise bedeutet Rassismus nicht gleich koloniales Denken. Letzteres tritt erst dann auf, wenn die Eroberung anderer Länder als Kolonien legitimiert wird.

2.1.2 Postkolonialismus und Postkolonialität

Beginnend in den 1970er Jahren beschrieb der Begriff „Postkolonialismus“ ursprünglich jene Gebiete, die ihre Unabhängigkeit gegenüber der kolonialen Herrschaft durchsetzen konnten. In den 1980er Jahren wurde der Begriff ausgeweitet und beschrieb alle Regionen und Gemeinschaften, die ehemals kolonialisiert wurden. Postkolonialismus beschrieb in diesem Verständnis den Zeitraum vom Beginn der Kolonisation bis zur Gegenwart. Von Vorteil war bei dieser Definition, dass auch alle Kolonien innerhalb des „Westens“ inkludiert wurden, wie zum Beispiel Schottland, Irland und Wales (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 23).

Problematisch bei dem Begriff des Postkolonialismus ist allerdings, dass (ehemals) kolonialisierte Gebiete lediglich mit Kolonialismus in Verbindung gebracht werden. Deren Geschichte und Vergangenheit wird oft erst ab Beginn der Kolonisation dargestellt. Alle Traditionen, Geschichten und Ideologien, die davor in den jeweiligen Gebieten dominierten, werden dadurch ignoriert und in der Geschichtsschreibung nicht beachtet (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 23-24). Shalini Randeria spricht in diesem Kontext von „verwobener Geschichte“. Damit ist die Herausforderung gemeint, dass die Geschichte des Westens, nicht ohne die Geschichte des Kolonialismus gesehen werden kann. Umgekehrt kann auch die

Geschichte der kolonialisierten Länder nicht ohne die Geschichte des Westens betrachtet werden (Conrad & Randeria, 2002, S. 17)

Postkolonialismus kann demnach als Zeitspanne gesehen werden, die bis heute andauert. Wichtig ist dabei, dass diese Epoche nicht einfach linear auf die Epoche des Kolonialismus folgt, sondern als ein Prozess gesehen werden kann, der sich mit den vielen Widersprüchen beschäftigt (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 24). Teil davon ist die Postkolonialität, die wie folgt beschrieben werden kann:

„Unter ‚Postkolonialität‘ wird in der Folge ein Set diskursiver Praktiken verstanden, die Widerstand leisten gegen Kolonialismus, kolonialistische Ideologien und ihre Hinterlassenschaften.“ (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 25)

Auch Postkolonialität dauert bis heute an und ist kein abgeschlossener Prozess. David Scott (1999) geht davon aus, dass Postkolonialität in erster Linie daraus besteht, die Repräsentation zu dekolonisieren. Er meint damit, dass die Theorien, die der Westen vom Nicht-Westen hat und diese Teile daher repräsentieren dekolonialisiert werden müssen (Scott, 1999, S. 12). Wird in der folgenden Arbeit also von Postkolonialismus oder Postkolonialität gesprochen, ist damit die Zeitspanne gemeint, die auf den Kolonialismus folgte und bis heute andauert, sowie Praktiken und Ansätze, die sich gegen den Kolonialismus und dessen Ideologien stellen. Sie bieten eine kritische Perspektive auf koloniale Machtverhältnisse.

2.1.3 Antikolonialismus

Unter Antikolonialismus kann man jene Handlungen beschreiben, die der kolonialen Herrschaft auf unterschiedliche Weise widersprochen haben. Durch Aufstände und Rebellionen sowie Unabhängigkeitskriege ist es unmöglich kolonialisierte Menschen lediglich als Opfer darzustellen, die über keine Handlungsmacht verfügten. Gleichzeitig gab es auch auf wissenschaftlicher und intellektueller Ebene Widerstand gegen den Kolonialismus. Ashcroft, Griffith und Triffin (2007) verstehen unter Antikolonialismus folgendes:

„Anti-colonialism signifies the point at which the various forms of opposition become articulated as a resistance to the operations of colonialism in political, economic and cultural institutions. It emphasizes the need to reject colonial power and restore local control“ (Bill, Griffiths, & Triffin, 2007, S. 12)

Widerstand wurde also auf den unterschiedlichsten Ebenen geführt, wie kulturell, politisch, ökonomisch, aber auch wissenschaftlich. Interessanterweise drückten sich Vertreter*innen von antikolonialen Bewegungen häufig durch die Übernahme und Aneignung europäischer

Strukturen aus und verwendeten diese gegen die europäischen Kolonialmächte. Dabei entstand häufig ein Diskurs von antikolonialem Nationalismus, innerhalb dessen europäische Formen von Nationalstaaten übernommen wurden und als Zeichen des Widerstandes eingesetzt wurden.

Einer der berühmtesten antikolonialen Texte ist von dem aus Martinique stammenden Poeten und Aktivisten Aimé Césaire. Zum einen prangert er die Brutalität des Kolonialismus an. Zum anderen kritisiert er die Verdinglichung der kolonialisierten Menschen, die häufig nicht mehr als Menschen, sondern als „Sache“ gesehen wurden. Da während des Kolonialismus nicht nur Rohstoffe geplündert, sondern auch die Menschen zu „Anderen“ gemacht wurden und aus der „Moderne Europas“ ausgeschlossen waren, versuchten Vertreter*innen des Antikolonialismus Positioniertheiten zu finden, mit denen sie den Kolonialisator*innen entgegentreten konnten (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 52-53).

2.1.4 Dekolonialismus

Die Begriffe Dekolonialismus, Dekolonisierung sowie Entkolonisierung können als Synonyme verstanden werden. Der Begriff kommt aus dem Lateinischen und meint das „Wegkommen“ von Kolonialisierungen (Gouaffo, 2017, S. 131). Antikoloniale Bestrebungen können als Beginn des Dekolonialismus gesehen werden, der bis heute anhält. Konkret sind damit zwei Aspekte gemeint: Zum einen versteht man unter Dekolonisation die Entlassung einer Kolonie in die Unabhängigkeit und zwar auf politischer, wirtschaftlicher und militärischer Ebene. Zum anderen versteht man darunter auch die Emanzipation ehemaliger Kolonien. Damit einher geht der Kampf um Selbstbestimmung und Rechtsgleichheit für alle in dem Staat lebenden Menschen. Mit dieser Art von Widerstand begann in vielen Fällen die Auflösung der Kolonialreiche und führte zur Unabhängigkeit. Verbreitet wurde der Begriff nach dem Zweiten Weltkrieg, als mehrere kolonialisierte Länder international ihre Unabhängigkeit forderten. Dekoloniale Bestrebungen gab es aber bereits vor dem Ersten Weltkrieg. Unter Dekolonialismus kann man grundsätzlich alle Denkmuster zusammenfassen, die sich gegen den europäischen Kolonialismus richten. Vor allem aus dem afrikanischen Bereich gibt es Forderungen, alle bisherigen konstruierten Vorstellungen über Afrika zu dekonstruieren und durch neue zu ersetzen. Afrika wurde lange Zeit von Europa als „unterentwickelt“ angesehen. Dementsprechend wurde auch das öffentliche Bild von Afrika entwickelt, als ein Kontinent, der in Wirtschaft, Technologie und vielen anderen Bereiche „Hilfe“ von Europa bräuchte (Gouaffo, 2017, S. 131)

Dekolonialismus wird allerdings vor allem von afrikanischen Wissenschaftler*innen, wie zum Beispiel Jacques Chatue oder Valentin Yves Mudimbe, auch kritisiert. Sie sehen vor allem die Einmischung Europas als problematisch. Dekolonialisierung wurde wiederum mit Hilfe und Planung von Europa durchgeführt. Die sogenannte „Entwicklungshilfe“ sollte europäische Ideen durchsetzen und die Abhängigkeit blieb mitunter bestehen. Der Diskurs in Europa über Afrika hat nicht zu einem besseren Verständnis beigetragen, sondern wiederum ein verzerrtes Bild dieses Kontinents transportiert. Im Verständnis von dem Philosophen und Kulturkritiker Mudimbe bedeutet Dekolonialisierung ein neues Verständnis der Kultur und Geschichte der verschiedenen afrikanischen Länder zu entwickeln und sie damit wiederzuentdecken. Ähnliches gilt, laut ihm, auch für ehemalige Kolonien aus dem asiatischen Raum (Gouaffo, 2017, S. 131-132).

2.1.5 Neokolonialismus

Der Begriff des Neokolonialismus schließt an die Kritik von Mudimbe und Chatue an. Als erstes wurde der Begriff 1956 von Sartre in seiner Beschäftigung mit dem Krieg in Algerien verwendet (Sartre, 1988). 1963 wurde er von dem ghanaischen Präsidenten Kwame Nkrumah aufgenommen. Er beschrieb damit den großen Einfluss, den westliche Staaten in afrikanischen Ländern ausübten (Diallo, 2017, S. 194). Ashcroft, Griffiths und Triffin (2007) beschreiben Neokolonialismus als „neuen Kolonialismus“:

„The term has since been widely used to refer to any and all forms of control of the ex-colonies after political independence. Thus, for example, it has been argued by some that the new élites brought to power by independence, and often educated and trained by the colonialist powers, were unrepresentative of the people and acted as unwitting or even willing agents (compradors) for the former colonial rulers” (Bill, Griffiths, & Triffin, 2007, S. 146)

Es geht dabei also stark um die Macht die europäische Kolonialmächte, trotz der formalen Befreiung der Kolonien, nach wie vor in den ehemaligen Kolonien haben. In einem weiteren Verständnis bedeutet Neokolonialismus auch die Probleme, die ehemalige Kolonien haben in einer globalisierten Welt eine unabhängige wirtschaftliche und politische Identität zu entwickeln. In manchen jüngeren Diskursen werden mit dem Begriff auch die Expansionsversuche der USA in Vergangenheit und Gegenwart beschrieben. In diesem Zusammenhang wird das auch als eine neue Form des Imperialismus gesehen.

Grundsätzlich kann man zwei Aspekte im Neokolonialismus unterscheiden. Bei der ersten Ebene wird die Benachteiligung von einheimischer Bevölkerung gezielt voran getrieben. Dabei geht es um die Ausbeutung von natürlichen Ressourcen und die Begünstigung von ausländischen

Firmen. Bei der zweiten Ebene geht es darum Abhängigkeitsverhältnisse gezielt aufrecht zu erhalten bzw. voranzutreiben, um die Machtposition in einem Land zu behalten und Kontrolle über die politische Entwicklung zu haben. Mit Hilfe von struktureller und kultureller Gewalt werden neokoloniale Handlungen vorangetrieben. Unter struktureller Gewalt versteht man vor allem die sozial-ökonomische Schwächung eines Landes durch vor allem reichere Industrienationen. Erzwungene Privatisierungen auf Grund von Krediten schränken die Handlungsfähigkeiten ein. Problematisch ist dabei, dass jene Industrienationen, sich selbst nicht an die wirtschaftlichen Regeln halten, die sie aufstellen, wie zum Beispiel Preisdumping, Verbot von Subventionen oder Marktöffnungen (Diallo, 2017, S. 195). Kulturelle Gewalt beschreibt den dominanten Einfluss Europas abseits der sozio-ökonomischen Ebene. Ein Beispiel wäre der große Einfluss und die Verbreitung europäischer Sprachen, wie zum Beispiel Französisch. Dieser Einfluss trägt zur Verdrängung von lokalen Sprachen bei und fördert die Machtstellung Europas. Der Begriff des Neokolonialismus soll darauf aufmerksam machen, dass es nach wie vor ein Ungleichgewicht in den Machtpositionen gibt und das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen politischer Herrschaft und ökonomischer Macht (Diallo, 2017, S. 196).

2.2 Othering

Der Begriff des Othering wurde bereits in verschiedenen philosophischen und theoretischen Denktraditionen verwendet. Edward Said greift beispielsweise in seinem Werk zum Orientalismus 1978 Othering auf. In diesem Kontext geht es um die Norm des Westens, dem der „andere Orient“ gegenübergestellt wird (Jensen, 2011, S. 64).

Geprägt als systematisches theoretisches Konzept wurde es das erste Mal 1985 durch Gayatri Chakravorty Spivak in ihrem Essay „The Rani of Sirmur“. Daran anschließend hat sich Simone de Beauvoir 1997 ebenfalls mit dem Begriff des Othering auseinandergesetzt. Im Gegensatz zu Spivak, die vor allem über kolonialer Macht in Indien und Othering schrieb, beschäftigte sich de Beauvoir mit Männern als angebliche Norm und Frauen, als das Andere.

Spivak verwendet das theoretische Konzept des Othering in ihrem Essay, um Archivmaterial der britischen Kolonialmacht in Indien analysieren zu können. Dabei arbeitet sie drei Dimensionen von Othering heraus. Die erste Dimension beschreibt Spivak mit einem Brief des Engländers Captain Birch aus dem Jahr 1815. Darin schreibt er:

„[I have undertaken this journey] to acquaint the people who they are subject to, for as I suspected they were not properly informed of it and seem only to have heard of our existence

from conquering the Goorkah and from having seen a few Europeans passing thro' the country"
(Spivak, 1985, S. 254)

Spivak geht damit auf die Dimension von Macht ein, die Othering zu Grunde liegt. Captain Birch, als Vertreter von England, erklärt in diesem Brief, dass er den Menschen klar macht, „wem sie gehören“. Damit zeigt er auch, wer die Macht inne hat und damit auch das Andere und Untergeordnete produzieren kann. Die zweite Dimension erklärt Spivak an Hand eines Briefes von Major-General Sir David Ochterlon, der folgendes formuliert:

„...considers these Highlanders as having the germs of all virtue, and I see them only possessing all the brutality and purfity [sic] of the rudest times without the courage and all the depravity and treachery of the modern days without the knowledge or refinement" (Spivak, 1985, S. 254-255)

Hier geht es weniger um den expliziten Ausdruck von Macht, sondern um die angeblich wahrgenommene Unterlegenheit der „Highlander“. Sie werden als brutal, eitel, tückisch und verdorben beschrieben. Diese Eigenschaften werden einer ganzen, angeblich homogenen, Gruppe zugeschrieben. Damit einher geht eine angebliche moralische Unterlegenheit gegenüber den Europäer*innen. Die dritte Dimension wird mit einem Brief der British East India Company beschrieben. Darin steht unter anderem folgendes:

"The limited degree of science which it may be consistent with good policy to impart to the troops of native powers in alliance with the British government, should be imparted by officers in our own service: because from those officers only have we a sure guarantee that our intentions shall not be overstepped" (Spivak, 1985, S. 256)

Die dritte Dimension, auf die Spivak hinaus will, beschäftigt sich mit der Limitierung von Wissen bzw. Wissenschaft. In dem Brief wird ausdrücklich davon abgeraten, den einheimischen Truppen Zugang zu diesem Wissen zu gewähren, da ansonsten nicht gewährleistet werden könnte, die eigenen Intentionen durchzusetzen. Wissen und Technologie werden als Eigentum der Mächtigen, in diesem Fall Großbritannien, beschrieben, zu dem das koloniale Andere, in diesem Fall Indien, keinen Zugang haben darf. Spivaks Konzept von Othering konzentriert sich vor allem auf den Aspekt der Unterdrückung und angeblichen Unterlegenheit von Menschen. Die eine Seite besitzt Macht, während die andere Seite als unterlegen konstruiert wird. Was in Spivaks Konzept nicht vorkommt, ist die Faszination des Anderen, die häufig mit Exotismus beschrieben wird. Spivak sieht das Andere nur als unterlegen konstruiert, nicht als faszinierend (Jensen, 2011, S. 65)

Der Begriff des Othering beschreibt den Vorgang, bei dem Personen und/oder Gruppen als anders gekennzeichnet werden bzw. das „Anders-sein“ hervorgehoben und betont wird. Diese Zuschreibung von „Anders-sein“ ermöglicht eine entsprechende Zuordnung zu einer anderen sozialen Gruppe, als der eigenen. Das Eigene, bzw. das Selbst wird dabei als Bezugsnorm verwendet. Alles was diesem nicht entspricht, wird als „Anderes“ gesehen. Die Differenzierung zwischen dem Selbst und dem Fremden ist an sich nicht problematisch. Die eigene Identität wird in Abgrenzung zu anderen definiert, indem man festlegt, was man selbst ist und was nicht. Exkludierend wird es dann, wenn diese Zuschreibung einhergeht mit Abwertungen und einer vermeintlichen Unvereinbarkeit des Eigenen und des Fremden (Manos & Sarikoudi, 2022, S. 275). Othering führt dazu, dass Personen oder Gruppen verobjektiviert werden. Dabei wird die Komplexität und Subjektivität des Individuums oder der Gruppe außen vorgelassen und es geschieht eine Reduzierung auf einzelne Aspekte, wie zum Beispiel Herkunft oder Gender. Mit Othering wird sowohl Gleichheit als auch Differenz geschaffen. Es geht bei Othering also nicht nur um die Konstruktion des Anderen, sondern auch um die Bestätigung der eigenen Identität (Dervin, 2012, S. 177). Der Prozess des Othering besteht dann aus der Differenzierung zwischen Menschen auf Grund von Sprache, sozio-ökonomischer Schicht, Religion, Herkunft, biologischen Merkmalen, Gender etc. Personen oder Gruppen werden dann auf ihre sozialen Kategorien reduziert. (Manos & Sarikoudi, 2022, S. 275-276). Castro Varela & Mecheril (2016) sprechen im Zusammenhang von Othering von der „Dämonisierung der imaginierten Anderen“ (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 8). Sie beschreiben damit die vermeintliche Legitimität Rechte von „Anderen“ zurückzuweisen, weil sie zu der Gruppe von „Anderen“ gehören.

„Weil die Anderen dämonisch und ungezügelt sind, [...], sind wir befugt, uns vor ihnen und unsere Vorrechte zu schützen.“ (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 9)

Den Begriff der Dämonisierung verwenden die Autor*innen in diesem Zusammenhang als etwas Negatives, so wie es innerhalb der christlichen Theologie üblich ist. In der Antike hatten Dämonen, die mitunter als Beschützer*innen, fungierten, auch positive Eigenschaften. Dies änderte sich im christlichen Glauben, der Dämonen mit Unglück, Vernichtung, Bedrohung und Angst assoziiert. Diese Ansicht über Dämonen hat sich bis heute in den meisten europäischen Ländern gehalten, weshalb der Begriff hier eine negative Konnotation hat. Mit der Dämonisierung des Anderen meinen die Autor*innen also die Verbindung zwischen etwas Negativem und den „Anderen“. Unter der Gruppe der „Anderen“ fallen seit der Kolonialzeit, laut Castro Varela & Mecheril, vor allem Schwarze, muslimische und jüdische Menschen, sowie Roma und Sinti. Die werden daher auch häufig in gesellschaftlichen Diskursen mit

Bedrohung und Verderben assoziiert, spricht dem angeblich dämonischen. Dabei wird ihr Verhalten als Gruppe gewertet und dieses auf soziale Kategorien reduziert. Ein Beispiel wäre die Annahme muslimische Männer (Reduzierung auf die soziale Kategorie der Religion) wären frauenfeindlich, weil sie muslimisch sind (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 10). In dem Phänomen des Othering kann man Diskurse wiederfinden, die auch Teil des kolonialen Diskurses waren, wie zum Beispiel der Orientalismus und der Rassismus. Auf beide Diskriminierungsformen, werde ich später noch eingehen. Beide Varianten werten das „Andere“ auf Grund von Merkmalen ab, die es repräsentieren (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 11). Krumer-Nevo & Sidi (2012) definieren Othering in dem Zusammenhang folgendermaßen:

„...which refers to Otherness as the process of attaching moral codes of inferiority to difference, the critical discursive tool of discrimination and exclusion used against individuals on the basis of their belonging to marginalized groups.“ (Krumer-Nevo & Sidi, 2012, S. 300)

Damit einhergehend wird von einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft Macht ausgeübt, mit Hilfe derer die als anders wahrgenommenen Personen unterdrückt werden. Es werden Grenzen gezogen, die als unüberwindbar gesehen werden und das Andere in ein „symbolisches Exil“ schicken. Anlehnend an Todorov (1984) beschreiben Krumer-Nevo & Sidi drei Aspekte, die die Beziehung beim Othering zwischen dem Selbst und dem Anderen prägen. Zum einen kommt es zu Bewertungen und einem starken Gut-Böse- Denken. Zum anderen geht es um die soziale Distanz. Das Andere wird als weit entfernt wahrgenommen, sowohl psychologisch, als auch physisch. Der letzte Aspekt betrifft das Nicht-Wissen. Geschichte und Kultur des wahrgenommenen Anderen wird häufig nicht gewusst, obwohl sie bewertet wird (Krumer-Nevo & Sidi, 2012, S. 300).

Othering funktioniert nach Krumer-Nevo & Sidi mit vier Mechanismen. Wie bereits weiter oben erwähnt, werden Individuen zu Objekten gemacht. Ihre Menschlichkeit und Komplexität, sowie Perspektiven werden ignoriert. Dieser Vorgang führt zu Vorurteilen und Zuschreibung von negativen Merkmalen. Der zweite Mechanismus funktioniert über Dekontextualisierung. Dabei wird sich auf ein bestimmtes Verhalten konzentriert, ohne den Kontext zu berücksichtigen, in dem dieses Verhalten aufgetreten ist. Das führt dazu, dass es als unlogisch und unvernünftig wahrgenommen wird. Es wird generalisiert, ohne es als Folge von häufig sehr spezifischen Umständen wahrzunehmen. Aus diesem Mechanismus folgt ein weiterer: Dehistorisierung. Personen werden nur in der Gegenwart und als losgelöst von ihrer eigenen Geschichte wahrgenommen. Dehistorisierung führt schließlich dazu, das Menschen als

„gegebene Objekte“ wahrgenommen werden, anstatt als Konstruktionen von individuellen Interpretationen (Krumer-Nevo & Sidi, 2012, S. 300).

Eine weitere Definition von Othering liefert Jensen (2011) in seinem Artikel zu Othering von ethnischen Minderheiten in Dänemark. Othering wird dabei folgendermaßen beschrieben:

„...discursive process by which powerful groups, who may or may not make up a numerical majority, define subordinate groups into existence in a reductionist way which ascribe problematic and/or inferior characteristics to these subordinate groups. Such discursive processes affirm the legitimacy and superiority of the powerful and condition identity formation among the subordinate.“ (Jensen, 2011, S. 65)

Die Definition von Jensen bringt neben der Zuschreibung von negativen Eigenschaften und der eigenen Machtlegitimierung den Aspekt der zahlenmäßigen Mehrheit mit hinein. Wie Jensen schreibt, muss Othering nicht unbedingt von einer Mehrheitsgesellschaft bzw. von einer zahlenmäßig überlegenen Gruppen durchgeführt werden. Auch wenn dies vorkommt, ist es wichtig nicht zu vergessen, dass Othering auch von kleineren Gruppen vorangetrieben werden kann.

Heute hat Othering kaum mehr etwas mit der generellen Beherrschung des angeblich „Anderen“ zu tun, wie es während des Kolonialismus vorangetrieben wurde. Dennoch wird mit diesem Mechanismus versucht, sie sozial und auch zahlenmäßig zu kontrollieren, indem zum Beispiel Asylgesetze verschärft werden oder zu Homogenisierung und Ausgrenzung aufgerufen wird (Castro Varela & Mecheril, 2016, S. 12).

Viele Formen von Ausgrenzung können mit dem Konzept des Othering analysiert werden, jedoch gibt es auch Kritik an diesem Konzept. Einer der Hauptpunkte, die an diesem Ansatz kritisiert werden, ist, dass jene Personen, die als Andere konstruiert werden, nicht als aktive Subjekte gesehen werden, sondern als passive Opfer, die keine Stimme haben und sich nicht wehren können. Bei der Kritik geht es also vor allem um Handlungsmacht, die den Betroffenen entweder völlig abgesprochen wird oder nur in begrenztem Rahmen zugeschrieben wird. Jensen (2011) zeigt mit seiner Forschung, dass Menschen, die von Othering betroffen sind, sehr wohl Handlungsmacht haben und sich auf unterschiedliche Art und Weise wehren können. In seiner Feldforschung konnte er zwei Mechanismen feststellen: Aktivierung² und Verweigerung. Bei der Aktivierung wird auf Othering reagiert, in dem genau jene negativen Eigenschaften, die den Personen zugeschrieben werden, ausgelebt werden. Jensen sieht darin sowohl eine Form des

² Im Englischen: capitalization

Widerstandes, als auch eine Form der Reproduktion. In seiner Forschung führt er Feldforschungen in Dänemark mit jungen Männern von ethnischen Minderheiten durch. Je nach Gruppe haben diese somalische, türkische, kurdische, iranische, irakische oder gambische Hintergründe, wobei noch weitere Nationalitäten vertreten sind. Bei der Aktivierung verwenden die jungen Männer das Vorurteil der aggressiven Männlichkeit und gesteigerten Sexualität um sich selbst zu „stylen“ und sich einen Wert zuzuschreiben. Die Position des Anderen wird dabei aktiv eingenommen. Neben Widerstand zu Othering kann dies laut Jensen, aber auch in die gegenteilige Richtung führen und Vorurteile weiter reproduzieren (Jensen, 2011, S. 70)

Eine zweite Form von Handlungsmacht liegt in der Verweigerung. Dabei wird verweigert, die Position des Anderen einzunehmen. In der erwähnten Forschung geschieht dies vor allem durch Ironie, indem die jungen Männer in einem Supermarkt sich gegenseitig damit aufzogen, etwas gestohlen zu haben. Sie „spielen“ mit dem Bild des Kriminellen und zeigen damit, dass sie sich der versuchten Zuschreibungen sehr wohl bewusst sind, sich aber weigern sich in diese Rolle drängen zu lassen (Jensen, 2011, S. 71).

Widerstandsformen gegen Othering liegen also im Spannungsfeld zwischen Anpassung, Zustimmung, Reproduktion und Widerstand. Handlungsfähigkeit ist häufig sehr ambivalent gestaltet und kann, wie in der Forschung gezeigt wird, sowohl eine Widerstandsform sein, als auch Vorurteile reproduzieren.

2.2.1 Orientalismus

Der Begriff „Orientalismus“ beschrieb lange Zeit akademische Disziplinen wie Geschichte oder Vergleichende Literaturwissenschaften, die sich meistens auf den geographischen Bereich Asien und den Mittleren Osten bezogen. Dies änderte sich mit dem Werk von Edward Said „Orientalism“, das 1979 erschien. Darin setzt er sich mit dem Begriff des Orientalismus im Kontext von Kolonialismus und Unterdrückung auseinander. Angestoßen durch sein Werk wurde versucht den sogenannten „Orient“ neu zu definieren, was nicht so leicht möglich war. In diesem Prozess merkten die unterschiedlichen Wissenschaften, dass der Orient nicht so einheitlich war, wie lange angenommen und je nach Disziplin andere Aspekte mitgedacht wurden. Laut Said (1979) bedeutet über den „Orient“ zu sprechen oder zu schreiben, immer auch die Geschichte von Unterdrückung und Kolonialismus mitzudenken (Spencer, 2006, S. 518). Wichtig in der Debatte um Orientalismus ist, dass Said nicht der erste war, der sich mit Eurozentrismus und Imperialismus kritisch auseinandersetzte. Auch wenn sein Werk „Orientalism“ gerne als Gründungsdokument für die postcolonial Studies zitiert wird, gab es

vor ihm bereits Menschen, die Kritik am Konstrukt des „Orient“ tätigten und die Herrschaft des Westens anprangerten. Was Said einzigartig macht ist seine Entwicklung der kolonialen Diskursanalyse. Diese machte es folgenden Wissenschaftler*innen möglich, eurozentrische Ansätze aufzudecken. Said hatte nicht vor, eine neue wissenschaftliche Richtung zu gründen. Sein Werk ist politisch orientiert und hat seine eigenen Rassismus- und Exilerfahrungen als theoretischen Ausgangspunkt. Dennoch ist es ein Schlüsselwerk der postkolonialen Theorie, da der Begriff „Orientalismus“ beschreibt wie dominante Kulturen, andere repräsentieren, konstruieren und vereinnahmen (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 101-103).

Nach Said ist der „Orient“ eine Konstruktion des Westens und damit für jeden etwas anderes. Während die USA damit eher China und Japan assoziieren, verstehen europäische Länder wie Großbritannien, Frankreich oder Spanien unter dem „Orient“ Länder wie zum Beispiel Indien, Iran oder Ägypten. An diesen Beispielen sieht man bereits, dass geografisch gesehen der „Orient“ sowohl afrikanische Länder, als auch Länder in Asien und dem Nahen Osten umfasst. Somit gesehen wäre der „Orient“ riesig. Said argumentiert, dass der „Orient“ nicht geografisch gesehen werden darf, sondern als Konstruktion des Westens über „Andere“. Er wird als Gegenbild zu Europa betrachtet und auch so definiert (Said, 1979, S. 9). Studien über den „Orient“ haben nie nur geografische Daten gesammelt, sondern auch immer kulturelle, sprachliche und ethnische Aspekte erforscht. Said sieht es allerdings aus zwei Gründen als problematisch von dem wissenschaftlichen Feld der Orientalistik zu sprechen. Zum einen gibt es zwar die Wissenschaft der Orientalistik, nicht allerdings die Okzidentalistik, also Studien über den „Okzident“ bzw. den Westen. Said erkennt darin bereits das Ungleichgewicht, da der Osten zwar erforscht werden kann, der Westen aber nicht. Zum anderen gibt es das Problem, dass unter Orientalistik versucht wird, eine Vielfalt an sozialen, sprachlichen, politischen und historischen Aspekten hineinzuzwängen. Es wird ein Bild eines homogenen Gebiet vermittelt. Würde man tatsächlich versuchen alle Aspekte in ihrer Heterogenität zu vermitteln, wäre diese Studienrichtung, nicht nur sehr breit, sondern es würde auch viel zu viele Untergliederungen geben, da es nahezu unmöglich ist alles zu erforschen bzw. zu lernen was unter den angeblichen „Orient“ fällt (Said, 1979, S. 65-66).

Nach Said's Definition ist Orientalismus also keine wissenschaftliche Disziplin, die den „Orient“ erforscht, sondern es handelt sich um Vorurteile und Annahmen Europas über den „Orient“, der nichts Reales darstellt, sondern eine Konstruktion ist. Er ist keine Naturgegebenheit, sondern hat genauso wie Europa eine Geschichte, Denktraditionen und Symboliken, die sehr heterogen sind. Vereinfacht gesagt, hat Europa den „Orient“ erfunden,

um die eigene Identität als Europa, in Abgrenzung zum „Orient“, festzulegen und zu legitimieren. Die beiden Seiten bedingen einander und spiegeln sich mitunter. Die Beziehung zwischen Westen und Osten oder „Orient“ und „Okzident“, wie Said es nennt, besteht daher aus einem hegemonialen Macht- und Herrschaftsverhältnis (Said, 1979, S. 13-14). Innerhalb dieses Verhältnisses wird der „Orient“ abgewertet, während Europa aufgewertet wird. Dabei wird von der Idee ausgegangen, dass Europa dem „Orient“ überlegen sei. Innerhalb dieser Denkweise wird häufig in binären Gegensatzpaaren gedacht. Der Westen wird aktiv, modern, und fortschrittlich gesehen, während der „Orient“ passiv, rückständig und unfähig dargestellt wird. Said bezieht sich hier auf Evelyn Baring (Lord Cromer), der als britischer Diplomat in Ägypten tätig war und folgendes über die Menschen schreibt:

„Danach schildert er die Orientalen oder Araber als leichtgläubige, ‚energie- und initiativlos‘, ganz der ‚übertriebenen Schmeichelei‘ hingegeben, intrigant, hinterhältig und ohne ein Herz für Tiere. Orientalen könnten nicht auf Wegen oder Bürgersteigen gehen (in ihrer Verwirrtheit begriffen sie nicht, was die klugen Europäer sofort erfassten, nämlich dass Wege und Bürgersteige zum Gehen da sind). Außerdem seien Orientalen notorische Lügner, ‚lethargisch und argwöhnisch‘ und auch sonst in jeder Hinsicht dem klaren, direkten, vornehmen angelsächsischen Volk entgegengesetzt.“ (Said, 1979, S. 52)

Des Weiteren wird häufig eine Unterscheidung gemacht in gutes Christentum und schlechten Islam, sowie zivilisierter Westen und primitiver „Orient“. Ebenfalls Teil dieses Diskurses ist ein ambivalenter Geschlechterdiskurs. Einheimische Frauen in den Kolonien galten auf der einen Seite als sexuell unersättlich, unkontrollierbar und eher gleichgeschlechtlichen Beziehungen zugeneigt. Sie bildeten damit das Gegenteil der europäischen Frau, die zurückhaltend und unterwürfig war. Durch sogenannte „Haremserzählungen“ wurden die Eigenschaften dieser Frauen hervorgehoben und damit entsprechende Phantasien vorangetrieben. Das Ziel der Europäer war diesen Frauen „beizubringen sich wie europäische Frauen zu verhalten. Gleichzeitig wurden Frauen in Kolonien wegen der angeblichen sexuellen Unersättlichkeit zum Projektionsbild für verbotene sexuelle Wünsche der Europäer, die sie in ihrer Heimat nicht ausleben konnten oder durften. Auf der einen Seite wurden nicht-europäische Frauen als unmoralisch, wild, exotisch und ungezügelt gesehen, was als Gegenpart zur europäischen Norm gesehen und damit abgelehnt wurde. Auf der anderen Seite wurden eben jene zugeschriebenen Eigenschaften genutzt, um sexuelle Abenteuer und Wünsche ausleben zu können. Die Abwertung der Frauen in den Kolonien legitimierte die Sexuelle

Ausnutzung und Ausbeutung. Beide Punkte bedingen einander also (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 123.124).

Auf Grund dieser Zuschreibungen geht Europa davon aus, für den „Orient“ sprechen zu müssen, da er es selbst nicht kann. *„Sie können sich nicht vertreten, sie müssen vertreten werden.“* (Said, 1979, S. 32)

Der „Orient“ ist also ein System von Vorstellungen, die auf dem westlichen Bewusstsein, Bildungswesen und Politik beruhen. Es gibt verschiedene Assoziationen, Bedeutungen und Konnotationen, die sich aber nicht unbedingt auf den „Orient“ an sich beziehen, sondern auf das begriffliche Umfeld. Jene Vorstellungen, die es gibt, sind nicht historisch definierbar, sondern wurden von Reisenden, Staaten, Handelsgesellschaften und vielen mehr geprägt. Die Bilder vom „Orient“ orientieren sich an den Erfahrungen von Europäer*innen. Dabei werden auch unterschiedliche Orte und Völker vermischt und als geografische wie auch gesellschaftliche Einheit gesehen (Said, 1979, S. 233-234). Der „Orient“ kann also folgendermaßen beschrieben werden:

„Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Anthropomorphismen, kurz eine Summe von menschlichen Relationen, die poetisch und rhetorisch gesteigert, übertragen, geschmückt wurden und die nach langem Gebrauch einem Volke fest, kanonisch und verbindlich dünken: die Wahrheiten sind Illusionen, von denen man vergessen hat, dass sie welche sind...“. (Said, 1979, S. 233)

Said unterscheidet zwei Formen von Orientalismus: latent und manifest. Der latente Orientalismus beschreibt unbewusste und unantastbare Einstellungen und Ideen über den „Orient“. Der latente Orientalismus weist Stabilitäten und Beständigkeit auf, bei der es schwierig ist, sie zu überwinden. Diese Form kann auch als biologistische Grundlage für sogenannte „Rassenunterschiede“ gesehen werden. Die Unterdrückung des „Orients“ wird damit wissenschaftlich begründet. Er wirkt in den Köpfen von Menschen und ist damit schwierig zu widerlegen, da es keine konkreten Argumente oder Beweise gibt. Der manifeste Orientalismus meint unterschiedliche Ansichten über den „Orient“, die sich auf Religion, Sprachen, Literatur und Gesellschaft beziehen. Änderungen in Wissen und Vorstellungen vollziehen sich fast ausschließlich in diesem Bereich, da konkrete, erklärte Annahmen aufgestellt werden, die dann auch widerlegt werden können (Said, 1979, S. 236-237).

Ein Begriff, der im Zusammenhang mit Orientalismus eine Rolle spielt, ist der Okzidentalismus. Je nach Kontext gibt es auch für diesen Begriff unterschiedliche Definitionen.

Eine Möglichkeit ist darunter das stereotypisierte Bild des Westens zu verstehen. Ähnlich wie beim Orientalismus Annahmen und Vorurteile über den „Orient“ getroffen werden, wird beim Okzidentalismus auf implizite oder explizite Ideen über den Okzident (Westen) zurückgegriffen. Dahinter steht die Annahme darüber wie Menschen sich selbst und andere definieren (Carrier, 2010, S. 514). Problematisch bei dieser Definition ist jedoch, dass der Machtaspekt ausgespart wird. Teil des Orientalismus ist die Abwertung des Fremden und die gleichzeitige Erhöhung des Eigenen, wobei die eigene Machtposition genutzt wird. Beim Okzidentalismus kommt es zwar zu stereotypisierten Bildern über den Westen, eine systematische Abwertung dessen wie es beim Orientalismus der Fall ist, gibt es aber nicht. Eine zweite Definitionsmöglichkeit wäre die explizite Konstruktion des Eigenen in Abgrenzung zum Westen. Unter Okzidentalismus wird dabei verstanden, dass das Selbst explizit in Abgrenzung zu dem konstruiert wird, was als westlich verstanden wird. Die eigenen Traditionen, Sprachen, Gesellschaften etc. werden dabei aufgewertet um es dem westlichen Kolonialismus und Essentialismus entgegenzustellen (Carrier, 2003, S. 9). Schmidinger (2009) betont in seinen Übereignungen, dass es sich auch beim Okzidentalismus um keine Beschäftigung mit dem „realen Okzident“ handelt, da dieser genau wie der „Orient“ in einer abgegrenzten Form nicht existiert. Es verwendet den Begriff vielmehr als kritischen Ansatz um antiwestliche Projektionen zu beschreiben (Schmidinger, 2009). Den Ausgang hat dieser Begriff bei Ian Buruma und Avishau Margalit (2005), die als Antwort auf Saids Orientalismus, das Konzept des Okzidentalismus entwickelten. Vor dem Hintergrund der Anschläge des 11. Septembers entwickeln die beiden Autor*innen die Idee des Okzidentalismus, bei dem die „okzidentale Stadt“ als Feindbild gesehen wird. Sie konzentrieren sich hier allerdings weniger auf den islamischen Fundamentalismus, sondern auf den japanischen Nationalismus der 1930er Jahre. Diese Bewegung sah den Westen ebenfalls als Feind an. Ähnlich wie es auch beim Orientalismus der Fall ist, spielt die Konstruktion von Weiblichkeit und das Frauenbild eine große Rolle. Im Okzidentalismus, wie es hier verstanden wird, ist die Freiheit der Frauen bzw. die Freiheit der weiblichen Sexualität das Sinnbild des angeblich verkommenen Westens. Die beiden Autor*innen betonen allerdings stark, dass es nicht nur im Islam bzw. im Nahen Osten okzidentalistische Ansätze gibt, sondern in vielen Teilen der Welt der Westen als feindlich gesehen wird (Buruma & Margalit, 2005, S. 13-15). Auch beim Okzidentalismus geht es grundsätzlich um die Abgrenzung des Eigenen zu dem Anderen, wobei das Andere hier der Westen ist. Dennoch kann Okzidentalismus nicht als Gegenpart zu Orientalismus gesehen werden, wie es in manchen Definitionen vorkommt. Teil des Orientalismus ist ein hegemoniales Machtverhältnis, bei dem der Westen über dem Osten stehend gesehen wird. Diese Art des

Machtverhältnis existiert im Okzidentalismus nicht, weshalb dieser Ansatz eher als eine Erweiterung des Orientalismus in die umgekehrte Richtung gesehen werden kann (Schmidinger, 2009, S. 4-7).

Sowohl der Orientalismus als auch der Okzidentalismus sind hilfreiche Konzepte, um Machtverhältnisse zwischen Westen und Osten nachvollziehen zu können. Bei Verwendung der Konzepte gibt es allerdings auch ein paar Kritikpunkte, die berücksichtigt werden sollten.

Ein Kritikpunkt ist, dass Said nicht zwischen Wissenschaft und Kunst/Literatur trennt. Said wirft der Orientalistik als Wissenschaft Orientalismus vor und bezieht sich dabei auf Autor*innen sowie Künstler*innen, die laut Kritiker*innen nicht den „orientalischen Mainstream“ vertreten würden. Maler*innen und Autor*innen von nicht-wissenschaftlichen Werken wären keine Wissenschaftler*innen, weshalb Said dies nicht so vermischen dürfe (Schmidinger, 2009, S. 2). Ein zweiter Kritikpunkt, der von dem indischen Literaturkritiker Aijaz Ahmad aufgebracht wurde, besteht darin, dass Said in seinem Werk einen Feind des Orient konstruiert und selektiv argumentiert. Laut ihm ist nicht der Westen allein für Gräueltaten im Osten verantwortlich. Als Beispiel nennt er die Gewalt, die bei der Teilung des indischen Subkontinents 1947 in Indien und Pakistan geschah (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 113-114). Die Kritik an dem Orientalismuskonzept ist sehr heterogen und lässt sich in fünf Kategorien einteilen. Zum einen wird Said eine Homogenisierung und damit Essentialisierung des Ostens, aber auch des Westens vorgeworfen. So erwähnt Said zum Beispiel nicht die Kritik am Orientalismus, die es sowohl in Europa als auch in der arabischen Welt gab. Auch Schriften jener „Orientalist*innen“, die argumentiert haben, dass der Osten dem Westen überlegen sei, werden von ihm nicht erwähnt. Des Weiteren wirft Said grundsätzlich allen, die sich mit dem „Orient“ beschäftigen Rassismus, Imperialismus und Ethnozentrismus vor. In seiner Begründung gibt es den „Orient“ nicht weshalb auch nicht darüber geforscht bzw. geschrieben werden dürfe. Said verwendet allerdings selbst den Begriff des „Orient“ und schreibt darüber. Wie in dem ersten Punkt erwähnt kommt es auch in seinen Argumenten zu Homogenisierungen. Problematisch ist hier, dass durch den grundsätzlichen Vorwurf des Orientalismus kaum Raum gelassen wird für Widerstand. Der dritte Punkt kritisiert, dass Said häufig sehr einseitig und anklagend schreibt. In seinem Werk bezieht sich Said hauptsächlich auf Großbritannien und Frankreich, was er in der Einleitung schreibt, äußert sich in weiterer Folge aber sehr allgemein zum Westen. Auch wenn andere Kolonialmächte vermutlich eine ähnliche Einstellung zu ihren Kolonien hatten, ist dieser Fokus dennoch zu berücksichtigen. Des Weiteren werden Deutschland und Spanien komplett ausgelassen. Die Kolonialmächte Frankreich,

Großbritannien und USA werden hingegen fast wie ein einheitliches Diskursschema dargestellt. Damit einher geht der vierte Kritikpunkt, bei dem Lücken in der seiner Studie nachgewiesen wurden. Auch der fünfte Punkt lässt sich hier einordnen, bei dem Widersprüche kritisiert werden, die Said in seinem Werk tätigt (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 114-116).

Ein Punkt, der bereits weiter oben beschrieben wurde, ist auch die Darstellung der Frau in dem Orientalismuskonzept. Die Frau wird als passiv gesehen, die gleichzeitig von Männern kontrolliert werden muss, da sie diese sonst verführen würde. Die „orientalische Frau“ wird sexualisiert und als exotisch und mystisch dargestellt.

2.2.2 Rassismus

Rassismus ist ein soziales Phänomen, dass es bereits sehr lange gibt und nicht erst in der Neuzeit aufgetreten ist. Aber erst seit 1960er Jahren betont man in den Sozialwissenschaften, dass es keine „Menschenrassen“³ gibt. Rassismus hingegen existiert nach wie vor (Sanjek, 2010, S. 586).

Der Begriff „Rasse“ wurde in der Antike verwendet, um zwischen den adeligen Schichten und deren Untertanen zu unterscheiden. Mit diesem Konstrukt wurde die Herrschaft der Adeligen über ihr Volk legitimiert. In diesem Kontext war das Ziel nicht die Abwertung von Untertanen bzw. nicht-adeligen Menschen, sondern es ging um eine Unterscheidung zwischen sozialen Schichten. Dennoch spielte Macht eine große Rolle, da diese die Herrschaft legitimierte. Ab der Neuzeit änderte sich der Begriff sukzessive. Mit Beginn der europäischen Erkundungsfahrten ab Beginn des 16. Jahrhunderts wurde versucht, die Menschen in Gruppen einzuteilen, woraus später „Rassen“ wurden. Die Eroberung und Besetzung neuer Gebiete wurden damit gerechtfertigt, dass die Menschen, die dort lebten auf Grund ihrer „Rasse“ unzivilisiert, wild und minderwertig wären und daher von Europäer*innen beherrscht werden müssten. Im 17. Jahrhundert verwendete Francois Bernier als Erster den Begriff der „Rasse“, um Menschen in fünf Gruppen einzuteilen. Obwohl er kein Stufensystem entwickeln wollte und den Gruppen keine Eigenschaften zuwies, legte er damit den Grundstein für den späteren biologischen Rassismus (Geiss, 1988). Unter biologischem Rassismus versteht man die Einteilung in „Menschenrassen“ auf Grund von biologischen Merkmalen, wie zum Beispiel der Hautfarbe. Damit einher geht die Zuschreibung bestimmter, abwertender Eigenschaften, sowie eine Hierarchisierung der Gruppen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es eine natürliche Unterscheidung gibt, die Ungleichheiten legitimiert (Linnemann, Mecheril, & Nikolenko,

³ Ich setze den Begriff der „Rassen“ unter Anführungszeichen, um aufzuzeigen, dass es ein Konstrukt ist.

2013, S. 11). Carl von Linné teilte in seinem Werk „Systema naturae“ 1766 die Menschen in vier Gruppen ein und verwendete dafür als Unterscheidungsmerkmal die Hautfarben weiß (Europäer*innen), rot (indigen Bevölkerung Amerikas), gelb (Asiat*innen) und schwarz (Afrikaner*innen). Die Aufzählung zeigt gleichzeitig die Hierarchisierung der Gruppen. Europäer*innen standen an der Spitze, die durch ihren angeblichen Fortschritt das Recht in Anspruch nahmen, über alle anderen zu herrschen. Afrikaner*innen standen ganz unten. Ihnen wurden negative Eigenschaften zugeschrieben wie Faulheit und Wildheit. Durch diese Zuordnungen wandelte sich der „Rassebegriff“ in jene Bedeutung, die auch heute noch verwendet wird (Geiss, 1988).

Charles Darwin entwickelte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den biologischen Evolutionismus, der schließlich im Sinne des Sozialdarwinismus auch auf die angeblichen „Menschenrassen“ angewandt wurde. Er verwendet dafür Darwins Idee der natürlichen Auslese, bei der stärkere Spezies schwächere überleben, da die schwächeren Spezies von Natur aus aussterben würden. Ab 1877 entwickelte sich, angestoßen durch Morgan und Tylor der soziale Evolutionismus. Die Idee dieses Ansatzes bestand daraus, dass jede Gesellschaft eine Art Stufensystem durchläuft, das linear gesehen wurde. Morgan und Tylor sahen dabei alle Gesellschaften als gleich an und wollten lediglich die Unterschiede in den verschiedenen Gesellschaften erklären (Eriksen, 2015, S. 15-16). Dennoch wurden viele dieser Theorien und Ansätze für rassistische Argumentationen verwendet. Vor allem im Kontext des Kolonialismus benötigte man Erklärungen für die Eroberungen und Unterdrückungen der Kolonien. Durch die Aufklärung ging man in Europa davon aus, dass alle Menschen gleich wären. Diese Werte passten aber nicht zu den Kolonialisierungen, im Zuge derer Menschen unterdrückt, verfolgt und ermordet wurden. Dieses „Problem“ wurde damit gelöst, dass die Menschen in den Kolonien als minderwertig deklariert wurden und die Herrschaft Europas benötigten, um weiter existieren zu können (Arndt & Hornscheidt, 2018, S. 11-13). Den Höhepunkt erlebte der biologische Rassismus während des Nationalsozialismus in Europa. Zu dieser Zeit wurde auch der Begriff des Rassismus geprägt und rezipiert. Einer der ersten, der den Begriff der „Rasse“ und den daraus entstehenden Rassismus kritisierte, war Franz Boas, der argumentierte, dass eine strikte Trennung in „Rassen“ auf Grund der Völkerwanderungen nicht möglich sei. Des Weiteren kritisierte er die Homogenisierung der Gruppen, da in keiner Gesellschaft alle Menschen dieselben körperlichen und mentalen Eigenschaften gemeinsam haben (Boas, 1940, S. 4-5). Auch Ruth Benedict (1947) übte Kritik an dem Begriff der „Rasse“ in Kombination mit der Zuschreibung von unveränderlichen Eigenschaften und Verhalten. Nach ihrer Argumentation können Menschen ihr Verhalten ändern, da es sozial geprägt ist, während

„Rasse“ etwas Biologisches ist, das unveränderbar ist. Als Beispiel gibt sie Skandinavier*innen an, die im 19. Jahrhundert als aggressiv galten, während sie mittlerweile als friedlich gesehen werden (Benedict, 1947, S. 9-13).

Ab 1945 nahm der biologische Rassismus immer weiter ab. An Stelle der biologischen Argumentation ist ein kultureller Ansatz getreten. Dabei werden zur Unterscheidung soziale und/oder kulturelle Merkmale herangezogen. Ein starres Kulturkonzept wird verwendet, um Menschen in verschiedene Kulturen einzuteilen, denen wiederum Eigenschaften zugeordnet werden. Die eigene Kultur wird dabei stark von der fremden abgegrenzt und wiederum hierarchisiert (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 111-112). Im Zentrum steht weniger, dass bestimmte Gruppen von Menschen besser wären als andere, sondern eher ein Unverständnis gegenüber anderen Traditionen und Lebensarten. Die eigene „Kultur“ wird als Norm verwendet und gegen alles davon abweichende abgegrenzt. Balibar (1991) spricht dabei von „Rassismus ohne Rassen“ oder einem „differenzialistischen Rassismus“. Bei diesem Phänomen stehen weniger die biologischen „Rassen“ im Mittelpunkt, sondern kulturelle Differenzen. Ähnlich wie beim biologischen Rassismus werden diese Differenzen als unüberwindbar und von Natur aus gegeben, gesehen (Balibar, 1991, S. 21-22). Biskamp (2016) versteht unter kulturellem Rassismus eher einen Prozess der Rassifizierung, bei dem das Anderssein und die Differenz erst konstruiert werden und keine vermeintlich natürliche Wirklichkeit sind. Laut ihm geschieht Diskriminierung nicht auf Grund von tatsächlichen biologischen Unterschieden, sondern auf Grund von sozialen und kulturellen Prozessen, die eine biologische Diskriminierung erst möglich machen. Biskamp kritisiert außerdem die Begriffe Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit und Xenophobie. Die ersten beiden Begriffe würden, laut Biskamp, bereits vor jedem Rassismus eine Unterscheidung in Ausländer*innen und Inländer*innen bzw. Eigen und Fremd machen und damit transportieren, dass das Problem bei dem Anderen bzw. der*m Ausländer*in liegt. Bei dem Begriff der Xenophobie besteht die Herausforderung darin, dass damit die Angst vor dem Fremden bezeichnet wird, wobei es sich selten um eine tatsächliche Angst handelt, sondern um Vorurteile und/oder Feindlichkeit (Biskamp, 2016, S. 58-59).

Wie bei den meisten Formen von Othering ist auch beim Rassismus die Abgrenzung zwischen dem Eigenen und dem Fremden stark im Mittelpunkt. Über diese Begriffe wird bestimmt, wer zu welcher Gruppe gehört und damit auch wer über Handlungsmacht verfügt. In vielen Diskussionen wird das Eigene als Synonym für den Westen verwendet, während das Fremde als Begriff für alles Nicht-westliche gesehen wird. An dieser Einteilung sieht man bereits,

welche Gruppe über die Definitionsmacht von Eigen und Fremd verfügt. Vom Eigenen wird meistens angenommen, dass es natürlich und einfach da ist, obwohl es genauso konstruiert ist wie das Fremde. Kultur wird in weiterer Folge dafür verwendet, um Differenzen erklären zu können und stellt den Grund für die Unüberwindbarkeit dieser Differenzen dar (Abu-Lughod, 1996, S. 15-17). Scherchel (2006) definiert drei Aspekte, die vorhanden sein müssen, um von Rassismus sprechen zu können. Einzelne Personen oder Gruppen werden als anders markiert und bekommen auf Grund dieser Zuschreibung des Anderssein meist negative Eigenschaften zugeschrieben. Die Unterschiede, die sich daraus ergeben werden, als natürliche Gegebenheit gesehen und unüberwindbar wahrgenommen. Schließlich wird das Andere abgewertet und in anderen Lebensweisen ein Problem für die eigene Norm gesehen (Scherchel, 2006, S. 55-57).

Unabhängig davon, wann man von Rassismus sprechen kann, ist es wichtig, dass man in Personen, die von Rassismen betroffen sind, nicht einfach passive Opfer sieht, die sich nicht wehren können. Häufig werden ganz eigene Formen von Widerstand angewendet, um Diskriminierungen entgegenzuwirken. Dieser Aspekt sollte in Rassismusdefinitionen berücksichtigt werden.

Eine besondere Variante des kulturellen Rassismus ist der antimuslimische Rassismus. Auch hier lehnen entsprechende Wissenschaftler*innen die Begriffe Islamfeindlichkeit und Islamophobie ab, da diese suggerieren würden islamfeindliche Menschen wären mit einem Islam konfrontiert, auf den mit Angst und Feindlichkeit reagiert werden könne. Die Ursache von antimuslimischen Rassismus ist allerdings nicht in realen Differenzen zu finden, sondern in einer rassistischen Mehrheitsgesellschaft, die das muslimische Andere konstruiert, um das eigene westliche Selbst stabilisieren zu können (Biskamp, 2016, S. 59). Antimuslimischer Rassismus lässt sich an verschiedenen Merkmalen erkennen. Zum einen wird negativ und ablehnend über den Islam und Muslim*innen gesprochen. Es wird ihnen Rückschrittlichkeit, sowie Sexismus, Patriarchalität, Antisemitismus und Gewalttätigkeit zugeschrieben. Ähnliche Phänomene im Christentum werden allerdings ignoriert oder sogar als wünschenswert angesehen. Ein Beispiel wäre das Patriarchat, das im Christentum nach wie vor existiert. Des Weiteren beruht antimuslimischer Rassismus, wie auch andere Formen von Rassismen, auf dem Verständnis von einer abgeschlossenen Kultur, sowie miteinander vergleichbaren Kulturkreisen. Diese Vorstellung davon ignoriert die Heterogenität, Hybridität und Ambivalenz von Kulturen, die in ständiger Veränderung sind. Soziale Entwicklungen, politische und individuelle Handlungen werden häufig auf die Kultur reduziert. Gesellschaftliche und politische Faktoren haben zwar häufig einen Einfluss auf Handlungen, jedoch werden Gründe

für Handlungen beim antimuslimischen Rassismus lediglich auf den Islam reduziert, selbst wenn dieser nichts damit zu tun hat. Der Islam wird dabei häufig als homogene Religion wahrgenommen, bei der Differenzen innerhalb ignoriert werden. Schließlich wird oft über Muslim*innen gesprochen anstatt mit ihnen, was zu einer einseitigen Berichterstattung in unterschiedlichen Medien führt. Diskurse, die diese Aspekte enthalten tragen stark zur Marginalisierung von Muslim*innen bei und führt zur Reproduktion von Vorurteilen sowie antimuslimischem Rassismus (Biskamp, 2016, S. 68-69).

2.3 Repräsentation

Das Konzept der Repräsentation wurde stark von der Sozialpsychologie erforscht, was einen Einfluss auf viele andere wissenschaftliche Disziplinen hatte. Der Psychoanalytiker Moscovici definiert soziale Repräsentation folgendermaßen:

„Social representations are systems of values, ideas and practices which enable communication to take place among the members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual and group history.“ (Moscovici, 1961, S. xiii)

Andere Wissenschaftler*innen wie Howarth (2002) oder Brubaker (2006) definieren soziale Repräsentation als die Darstellung der Realität bzw. der Perspektiven auf die Welt. Diese ist für jeden Menschen unterschiedlich, da es keine einheitliche Repräsentation der Welt gibt (Dervin, 2012, S. 175). Dennoch werden gewisse Perspektiven stärker reproduziert als andere:

„... ‘hegemonic representations‘ that are widely circulated and that dominate sociality, while ‘oppositional representations‘ can be less circulated, more micro.“ (Dervin, 2012, S. 176)

Das bedeutet, dass Repräsentationen eine Ideologie innewohnt und sie immer mit Macht verknüpft sind. Häufig ist es die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft, die auf Grund der Machtposition durchgesetzt wird. So wird zum Beispiel in der Geschichtsschreibung häufig lediglich die europäische Geschichte abgebildet bzw. die europäische Interpretation der Geschichte von außereuropäischen Ländern. In diesem Zusammenhang spielt das Konzept der Stimme⁴ eine wichtige Rolle. Dabei geht es darum, dass es Menschen aus marginalisierten Gesellschaften ermöglicht wird zu sprechen. Dies ist nicht wortwörtlich zu verstehen, sondern in dem Sinne, dass die Stimme von Minderheiten in Diskursen miteinbezogen wird, vor allem, aber nicht nur, wenn es sie selbst betrifft. Ziel ist ein „sprechen mit“ und nicht ein „sprechen über“. Damit ist gemeint, dass bei Berichterstattungen über syrische Flüchtlinge in Österreich

⁴ Im Englischen „voice“

nicht die österreichische Mehrheitsgesellschaft über diese Menschen spricht, sondern die betreffenden Menschen selbst zu Wort kommen und von ihren Erfahrungen berichten können. Ähnlich ist es bei der Geschichtsschreibung. Nicht europäische Historiker*innen sollen die außer-europäische Geschichte erzählen, sondern Menschen aus den lokalen Gebieten sollen zu Wort kommen und ihre Repräsentation der Welt miteinbezogen werden (Chakrabarty, 2010, S. 41-42). „Stimme“ wird manchmal auch als Synonym für Perspektive verwendet, wobei dem Konzept der „Stimme“ ein Diskurs von aktiver Teilnahme und Empowerment innewohnt. Es geht nicht nur um verschiedene Sichtweisen auf Dinge, sondern um die aktive Einbindung marginalisierter Stimmen und die Dezentralisierung von bestimmten anderen Stimmen. (Naraian, 2011, S. 246).

Ein weiterer Begriff, der im Zusammenhang mit Repräsentation eine Rolle spielt, ist der der Agency oder Handlungsmacht. Darunter versteht man die Handlungsfähigkeit von Einzelnen oder auch Gruppen, ihre Interessen durchzusetzen. Agency wird vor allem dort verwendet, wo Menschen minorisiert sind oder keine Stimme haben. Handlungsmacht kann als Faktor der Aushandlung zwischen Gesellschaft und Individuum verstanden werden, die sowohl kulturell, politisch als auch sozial beeinflusst wird. Die Aushandlung der eigenen Identität bleibt dabei häufig begrenzt auf Grund von Zwängen und Zuweisungen. Eine Politik der Differenz kann allerdings einen Raum schaffen für ungehörte Stimmen innerhalb einer Mehrheitsgesellschaft. Wird durch solche Repräsentationen Handlungsfähigkeit geschaffen, kann das Veränderungen in der Gesellschaft hervorrufen (Melber, 2017, S. 128). In Zusammenhang mit den postcolonial Studies spielt Agency vor allem bei Homi Bhabha eine große Rolle. Bei ihm steht Handlungsmacht vor allem in Zusammenhang mit Hybridität und Mimikry. Unter dem Aspekt des Hybriden verbindet Bhabha das Postkoloniale mit dem Postmodernen und betont das Mit- und Nebeneinander von kulturellen Pluralitäten. Damit wird versucht, die westliche Dominanz zu dekonstruieren. Daraus ergibt sich zumindest Verhandlungsmacht und damit ein indirektes Empowerment. Agency erlaubt es Menschen aus Minderheiten bzw. marginalisierten Gruppen und vermeintlicher Passivität Einfluss zu nehmen. Durch diese Einflussnahme kann es wiederum zur Bildung von neuen Identitäten kommen, was laut Bhabha wichtig sei, um Handlungsspielräume zu schaffen, innerhalb derer postkoloniale Interessen durchgesetzt werden können. Als zentralen Punkt von Identitäten sieht er Kulturen, wobei er diese nicht homogen und starr sieht, sondern als fließende Kategorien, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Ideen und Werte beinhalten (Bhabha, 1994).

Der Begriff „Mimikry“ kommt ursprünglich aus dem Biologischen und bezeichnet die Anpassung eines nicht-giftigen Schmetterlings an jene Farben von giftigen Tieren, um sich so

vor Feinden zu schützen. Dieser Begriff wurde für kulturelle Phänomene verwendet und bedeutet im Kontext des Postkolonialen die Anpassung von Habitus und Sprache von kolonialisierten Menschen an die jeweilige Kolonialmacht. Während diese Anpassung von Europa als Bestätigung ihrer eigenen Autorität gesehen wurde, war es für die Menschen in den Kolonien eine Möglichkeit, die ihnen zugeschriebene Unterordnung aufzulösen und zu umgehen. Dennoch bleibt eine gewisse Differenz immer bestehen, was zur Schwächung des hegemonialen Diskurses führen kann. Den Kolonialmächten wird eine verzerrte Form ihres Selbst vorgehalten und damit binäre Oppositionspaare aufgelöst, sowie Ambivalenzen und Hybriditäten vermehrt. Dies geschieht nicht als bewusste Widerstandstrategie, sondern ist eine Art Nebenprodukt des Versuches der Anpassung.

Eine weitere Theoretiker*in, die sich mit Agency, Stimme und Repräsentation auseinandersetzt ist Spivak (1988). In ihrem Aufsatz „Can the Subaltern speak?“ beschäftigt sie sich mit der Perspektive von unten und der Frage danach, ob Agency auch dazu führt, dass Stimmen gehört werden. Spivak beschäftigt sich in ihrem Werk mit marginalisierten Personen in Indien, konkret bezieht sie sich hier auf Frauen. Diese sind angesichts des Herrschaftssystems „sprachlos“ und werden nicht gehört. Sie kritisiert damit die westliche Idee der „Stimme“. Spivak argumentiert, dass Menschen nicht nur eine Stimme gegeben werden, sondern diese auch gehört werden muss. Spivak beschäftigt sich in diesem Zusammenhang auch mit dem „Schweigen von Texten“ bzw. mit dem, was in einem Text nicht gesagt wird. Laut ihr ist es oftmals spannender was in einem Text (beabsichtigt oder nicht) nicht gesagt wird, als das was gesagt wird (Spivak, 1988, S. 286-288).

2.3.1 Eurozentrismus

Die Sichtweise auf die Dinge der Welt lediglich aus der eigenen Gesellschaft heraus zu definieren, ist nicht nur auf Europa beschränkt. Aus dem eigenen Weltbild heraus andere Phänomene erklären zu wollen findet sich in vielen Gruppen wieder, was sich Ethnozentrismus nennt. Markom & Weinhäupl (2007) definieren es folgendermaßen:

„Die ‚eigene‘ Gesellschaft wird als das Zentrum aller Dinge gesehen – alle Anderen werden im Hinblick auf die ‚eigene Weltanschauung‘ eingestuft und bewertet. Teilweise werden/wurden eigene spezifische Ansichten, die durch Gesellschaft, Politik und kulturelle Elemente geprägt sind, als Maßstab für andere Gesellschaften verwendet bzw. diesen aufgezwungen (Bsp. Kolonialismus).“ (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 10)

Die als „anders“ definierten Menschen werden häufig abgewertet und ihnen negative Eigenschaften zugeschrieben. Die eigene Gruppe wird dabei aufgewertet und die eigenen Werte

und Normen werden nicht hinterfragt, da sie als „besser“ gelten. Der Eurozentrismus ist eine Variante des Ethnozentrismus und bezieht sich in seiner Sichtweise auf europäische Werte und Normen, sowie die eindeutige Machtausübung gegenüber allem Außer-europäische. Charakteristisch für den Eurozentrismus ist die gemeinsame Konstruktion von „Zivilisation“, moralischen Werten und Religion, von denen die Überlegenheit Europas abgeleitet wurde. Wie beim Ethnozentrismus üblich, werden die eigenen Maßstäbe nicht hinterfragt und gleichzeitig den Stimmen von außerhalb jede Beurteilungsfähigkeit abgesprochen. Markom & Weinhäupl definieren den Begriff folgendermaßen:

„Europäischer Ethnozentrismus. Vorläufer des Einheitsbewusstseins waren die Kreuzzüge (beherrschende Idee des ‚christlichen Abendlandes‘ gegen ‚die Anderen‘); später wurde die europäische Einheit über den Grad der Zivilisation konstruiert. Eurozentrismus diente auch der Legitimierung der eigenen ausbeuterischen Position bei der Eroberung der Amerikas und im Kolonialismus.“ (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 11)

Der Begriff, der „Zivilisation“, der hier verwendet wird, ist nicht klar definiert. Im Denken des Kolonialismus wurde Zivilisation als Prozess gesehen, an deren Spitze Europa stand. Eurozentrismus ist damit auch eng mit dem Evolutionismus verbunden.

Ein Begriff, den Hildesheim einbringt ist, „Westernsplaining“. Abgeleitet wird der Begriff von „Mansplaining“, bei dem meistens Frauen von Männern bevormundend und herablassend Dinge erklärt werden. Die, meistens männliche Person, geht dabei davon aus, dass er mehr über den Gesprächsgegenstand weiß als seine, oft weibliche, Gesprächspartnerin. Westernsplaining beschreibt in diesem Kontext den Versuch einer Gruppe oder einem Individuum seine eigene Kultur zu erklären. Die westlichen Länder gehen dabei davon aus, dass sie durch ihre Überlegenheit verschiedene Kulturen besser erklären können, als Menschen aus diesen Kulturen (Hildesheim, 2020, S. 90-91).

Eine Diskussion, die sich bei dem Begriff des Eurozentrismus ergibt, bezieht sich auf die geographische Eingrenzung. Grundsätzlich meint Eurozentrismus die Fokussierung auf Europa. In verschiedenen Auseinandersetzungen mit dem Thema stellt sich allerdings die Frage, ob Eurozentrismus nicht auf einige wenige Länder Europas reduziert werden sollte, nämlich auf jene Länder Mittel- und Westeuropa (Ullmann, 2016, S. 34). Unter Eurozentrismus kann man alle Perspektiven verstehen, die davon ausgehen, dass Europa eine Überlegenheit gegenüber allen nicht-europäischen Ländern hat. Meistens geht es dabei um Vorurteile und Haltungen, die Europa als Zentrum der Entwicklung ansehen. Von dieser Annahme ausgehend

wird auch der Rest der Welt betrachtet, wobei alles von Europa abweichende als „unnormal“ gesehen wird. Die Norm richtet sich also nach europäischem Vorbild (Bault, 1993, S. 8-9).

„To be precise, Eurocentrism includes a set of beliefs that are statements about empirical reality, statements educated and usually unprejudiced Europeans accept as true, as propositions supported by ‘the facts’.” (Bault, 1993, S. 9)

Ein weiterer wichtiger Teil von Eurozentrismus zeigt das Zitat von Bault. Eurozentrismus besteht nicht nur aus Vorurteilen, sondern aus angeblichen Fakten, die auch von gebildeten Europäer*innen übernommen und reproduziert werden. Diese Fakten lassen sich besonders gut an geschichtlichen Phänomen festmachen. Historiker*innen, die zum Beispiel davon ausgehen, dass Europa den Kapitalismus, Demokratie, Wissenschaft, Feudalismus erfunden hat, gehen von eurozentristischen Vorurteilen aus. Auch wenn viele von ihnen es abstreiten würden und vielleicht sogar versuchen würden, Eurozentrismus zu umgehen, wären jene Annahmen dennoch eurozentristisch. Das Problem ist, dass es sich dabei um Fakten handelt, von denen man ausgeht, dass sie wahr sind, da sie in unserem Denken verankert sind. Vor allem die Geschichte, die in Europa gelehrt wird, aber auch viele andere Wissenschaften sind stark eurozentristisch, weil sie lediglich europäische Annahmen zeigen und alles außereuropäische ignorieren (Bault, 1993, S. 8-9). Bault formuliert es folgendermaßen:

„Eurocentrism, therefore, is a very complex thing. We can banish all the value meanings of this word, all the prejudices, and we still have Eurocentrism as a set of empirical beliefs.” (Bault, 1993, S. 9)

Neben der problematischen Geschichtsschreibung, lassen sich beispielsweise auch in der Philosophie eurozentristische Annahmen finden. So wurden Theorien entwickelt, die für alle Menschen auf der Welt gleichermaßen gültig sein sollten. Es wurden allerdings häufig nur europäische Werte und Vorstellungen berücksichtigt, während andere nicht miteinbezogen wurden. Ein Beispiel dafür wären die Menschenrechte. Basierend auf diesen Überlegungen kann unter Eurozentrismus auch folgendes verstanden werden:

„...die mehr oder weniger explizite Annahme verstanden, dass die allgemeine historische Entwicklung, die als charakteristisch für das westliche Europa und das nördliche Amerika betrachtet wird, ein Modell darstellt, an dem die Geschichten und sozialen Formationen aller Gesellschaften gemessen und bewertet werden können. Die Spezifität und die historischen Unterschiede nichtwestlicher Gesellschaften werden dementsprechend in einer ‚Sprache des Mangels‘ beschrieben und als Defizite behandelt. Üblicherweise wird dabei kaum reflektiert, dass auch Europa und der Westen diskursive Konstruktionen sind, die zahlreiche interne Unterschiede und Differenzen einebnen.“ (Conrad & Randeria, 2013, S. 35)

Unter dem Ansatz des Post-Eurozentrismus wird versucht, jenes westliche Denken bzw. das Denken des Westens aus dem Zentrum zu rücken und außereuropäische Perspektiven sichtbarer zu machen. Dabei wird die Idee verfolgt, dass Eurozentrismus nicht umgekehrt werden muss, sondern die Dezentrierung des Westens vorgetrieben werden sollte. Im Zuge dessen werden europäische Ansätze infrage gestellt. Besonders in der Geschichtsschreibung wird die stark eurozentristische Perspektive häufig kritisiert. Es gibt daher Versuche, den westlichen Einfluss zu minimieren und „reine“ und „authentische“ Erzählungen von außereuropäischen Traditionen in den Fokus zu rücken. Feierman (2013) weist allerdings darauf hin, dass es kaum möglich sei Geschichtserzählungen völlig ohne europäischen Einfluss nachzeichnen zu können, da sich die lokalen Deutungen von Ereignissen nicht von Phänomenen wie dem Kolonialismus, Imperialismus, Kapitalismus trennen lassen können. Dieser Ansatz ist daher nicht zielführend, um den Eurozentrismus zu überwinden (Conrad & Randeria, 2013, S. 36). Vielmehr sollte der Fokus auf Interaktionen und Verflechtungen liegen, wie es Shalini Randeria versucht. Sie verwendet dabei den Begriff der „geteilten Geschichten“ bzw. Geschichte als entanglement.⁵ Dabei geht es darum, dass es verschiedenste Verflechtungen auf der gesamten Welt gibt. Es gab immer Kontakte zwischen den einzelnen Kulturen, Ländern und Gesellschaften, was als Ausgangspunkt für die Geschichtsschreibung verwendet wird. Das Ziel ist es den Austausch miteinfließen zu lassen und dadurch klar zu machen, dass es keine einzelne europäische Geschichte gibt, sondern immer Perspektiven und Ansätze aus anderen Teilen der Welt Einfluss darauf hatten und zur Entwicklung beigetragen haben. Die Entstehung und Entwicklung der heutigen Welt kann so als „gemeinsame Geschichte“ gelesen werden, bei der verschiedene Kulturen und Gesellschaften ihren Teil dazu beigetragen haben. Dieses Konzept soll aber nicht nur historische Gemeinsamkeiten betonen, sondern auch Differenzen und Brüche, die innerhalb von Gesellschaften, sowie zwischen Nationalstaaten bestehen. Austausch und Interaktion hat nicht nur eine homogenisierende Wirkung, sondern führt auch zu Grenzen (Conrad & Randeria, 2013, S. 39-41).

Neben diesen Ansätzen ist es allerdings auch wichtig, die sogenannte „innere Kolonisation“ zu überwinden und eigene Denkansätze zu hinterfragen, um koloniale Machtstrukturen und Wissensproduktion nicht zu reproduzieren.

Ein weiterer Ansatz, um Eurozentrismus auflösen bzw. den eurozentristischen Blick aufdecken zu können, wird von Hildesheim (2020) als Perspektivenwechsel beschrieben. Die Idee ist, dass die eigenen moralischen Standards im Sinne einer Selbstreflexion kritisch geprüft werden.

⁵ Im Deutschen: Geschichte als Verflechtung

Verwendet werden soll dafür eine fremde Kultur. Aoki beschreibt es als „*eine Kritik seiner eigenen Kultur im Spiegel der fremden.*“ (Aoki, 1996, S. 9) Die Idee dieses Ansatzes ist es, das Gesamtbild der eigenen Kultur, Lebensweise und Weltanschauung von außen präsentiert zu bekommen.

2.3.2 Strategischer Essentialismus

Das Konzept des Essentialismus beschreibt die Annahme, dass Menschen bzw. Gruppen von Menschen eine Sammlung an Eigenschaften besitzen, die nicht veränderbar sind und sie zu dem machen, was sie sind. Essentialistisches Denken bezieht sich dabei oft auf soziale Kategorien wie Gender, Klasse oder Ethnizität. Die zugeschriebenen Eigenschaften erklären und bestimmen dabei auch das Verhalten, das dadurch ebenfalls zu einer angeblich „natürlichen“ Begebenheit wird. Im Zusammenhang mit Geschlechtsidentitäten und Rollenverständnis äußern sich essentialisierende Zuschreibungen in Aussagen wie „*Sie mag die Farbe rosa, weil sie ein Mädchen ist*“ oder „*Er ist so lebhaft, weil er ein Junge ist*“. Verhalten wird hier mit dem wahrgenommenen Geschlecht erklärt, also einer sozialen Kategorie (Manos, 2022, S. 214). Ashcroft, Griffiths und Tiffin (2007) definieren Essentialismus folgendermaßen:

„Essentialism is the assumption that groups, categories or classes of objects have one or several defining features exclusive to all members of that category. Some studies of race or gender, for instance, assume the presence of essential characteristics distinguishing one race from another or the feminine from the masculine.“ (Bill, Griffiths, & Triffin, 2007, S. 73)

Besonders im Kontext mit der Beschäftigung von Kulturen wird dabei davon ausgegangen, dass alle Mitglieder einer Kultur eine gemeinsame essentielle Identität haben. Essentialistisches Denken reproduziert also Vorurteile. Im Sinne einer politischen Selbstermächtigung kann Essentialismus aber als eine Art Widerstandsform gesehen werden. Dies wird strategischer Essentialismus genannt. Der Begriff wurde von Spivak geprägt in ihrem Text über die Subaltern-Gruppe in Indien. Man kann darunter die „*...performative und auf bestimmte politische Ziele ausgerichtete Reaktion postkolonialer Akteure auf homogenisierende und naturalisierende koloniale Identitätszuschreibungen*“ (Mackenthun, 2017, S. 142) verstehen. Spivak lehnt sich dabei an die Bewusstseinstheorie von Gramsci an. Sie überträgt eine marxistische Theorie in den postkolonialen Bereich. Gramsci geht in seiner Theorie von „Klasse“ als Konstrukt aus, aus dem das Klassenbewusstsein als strategische Solidarität entsteht. Die konzentrierte Selbstwahrnehmung eines Kollektivs als „Klasse“ und das gemeinsame zielgerichtete Handeln soll dabei letztendlich das Konstrukt der „Klasse“ zerstören. Im Rahmen der postkolonialen Theorie versteht man unter strategischem Essentialismus die bewusste oder unbewusste Anpassung von diskriminierten Gruppen an die

essentialisierenden und homogenisierenden Zuschreibungen mit dem Ziel, historische und moralische Anerkennung zu bekommen. Diese Zuschreibungen beruhen häufig auf den Stereotypen und Vorurteilen über bestimmte Gruppen (Mackenthun, 2017, S. 142). Durch die Zuschreibung von homogenisierenden Eigenschaften bildet sich oft eine kollektive Identität heraus, die, durch die Orientierung an den kolonialisierenden Gesellschaften, manchmal selbst essentialistische Züge hat. Diese essentialisierenden Identitätskonstrukte werden oft als Ermächtigungsstrategie verwendet um gewisse politische Ziele zu erreichen. Im Fall der indigenen Bevölkerung in Amerika wird zum Beispiel häufig das Bild der Naturverbundenheit verwendet, vor allem wenn es um das einklagen von Verträgen und Rechten geht, die auf historischen Vereinbarungen beruhen. Durch die kolonialen Diskurse und essentialisierenden und homogenisierenden Repräsentationen dieser Menschen ist die Idee von einer indigenen Bevölkerung, die sehr mit der Natur verbunden ist, sehr präsent. Diese Annahme ist ein Stereotyp, dass aus einem kolonialen Diskurs entstanden ist. Dennoch ist es für politische Zwecke für indigene Menschen oft hilfreicher dieses Bild im Sinne eines strategischen Essentialismus zu reproduzieren, als wissenschaftlich korrekte Sichtweisen auf die verschiedenen indigenen Gemeinschaften zu vermitteln. Obwohl dieser Ansatz im Sinne einer Selbstermächtigung, Empowerment und Agency verwendet wird, birgt er trotzdem die Gefahr, dass koloniale Diskurse unhinterfragt reproduziert werden und damit Bestätigung finden, anstatt aufgelöst zu werden (Mackenthun, 2017, S. 143).

Spivaks Ansatz besteht aus, auf den ersten Blick, widersprüchlichen Gegensatzpaaren. Auf der einen Seite werden essentialisierende Zuschreibungen als nicht natürlich entlarvt, da sonst Stereotypen und Vorurteile reproduziert werden. Auf der anderen Seite ist es in der politischen Praxis oft ohne Universalisierungen nicht möglich Rechte durchzusetzen. Spivak fordert daher, dass man im strategisch richtigen Augenblick essentialisierende Aussagen tätigt, die an ein Ziel gebunden sind. Damit stellt sie sich auch gegen eine explizite Theorie des Essentialismus, da diese Strategie nur aus politischen Gründen verwendet werden sollte. Essentialisierende Aussagen sind oft nicht vermeidbar, weshalb das Ziel ist, diese Aussagen strategisch für marginalisierte Gruppen nutzbar zu machen (Spivak & Harasym, 1990, S. 11-15).

Im nächsten Kapitel werde ich mich der Beschreibung meiner Methode widmen. Da ich mich im Rahmen der Masterarbeit mit Schulbüchern, konkret Ethikschulbüchern, beschäftige, werde ich zunächst auf die Bedeutung von Schulbüchern eingehen. Danach werde ich die Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl (2007) beschreiben, da sie ein Teil meiner eigenen Analyse ist. Diese Schulbuchanalyse wurde aus der Kritischen Diskursanalyse nach

Jäger, der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der Text- und Kontextanalyse nach Arndt & Hornscheidt trianguliert. Danach wird der zweite Teil meiner Analyse beschrieben: die postkoloniale Diskursanalyse. Im vorletzten Unterkapitel wird das Material von mir vorgestellt, sprich die Ethikschulbücher, die ich analysiere. Schließlich werde ich beschreiben, wie die Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl und die postkoloniale Diskursanalyse zusammengefügt wurden, um damit eine Methode zu schaffen, mit deren Hilfe ich die Forschungsfrage beantworten kann.

3 Methode

3.1 Zur Bedeutung von Schulbüchern

Schulbücher kommen vor allem seit dem 18. Jahrhundert vermehrt zum Einsatz und wurden seither kontinuierlich weiterentwickelt. In der heutigen Zeit wird das Schulbuch als zentraler Bestandteil des Unterrichts gesehen. Obwohl es viele andere Medien gibt mit denen Unterricht aufgebaut und gestaltet werden kann (Filme, Arbeitsblätter, Audios etc.) spielt das Schulbuch dennoch die größte Rolle, wenn es darum geht, woran sich Lehrer*innen orientieren (Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, S. 9-11). Schulbücher haben also eine sehr große Bedeutung, sowohl bei Lehrer*innen als auch bei Schüler*innen. Die Herausforderung besteht darin, dass in Schulbüchern nicht nur (Fach-)wissen vermittelt wird, sondern auch (nationale) Wert- und Moralvorstellungen, sowie politische, ökonomische und kulturelle Auseinandersetzungen, Aktivitäten und Kompromisslösungen (Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, S. 14-15). Wie etwas in Schulbüchern beschrieben und erklärt wird ist daher sehr zentral für die Vermittlung von Wissen, da es die Denkweisen der Schüler*innen mitgestaltet. Schulbücher können dabei als „nationale Biografien“ gelesen werden und sind selektiv gestaltet. Schulbücher präsentieren daher hegemonial, repräsentiertes Wissen, weshalb sie als Dokumente gesehen werden, die einen politischen und sozialen Diskurs darstellen (Hintermann, Markom, Weinhäupl, & Üllen, 2014, S. 81-82). In Österreich wird daher von Schulbüchern oft als „inoffizieller Lehrplan“ gesprochen. Die Schulbücher orientieren sich zwar an dem nationalen Curriculum, allerdings wird sich bei der Erstellung und Überarbeitung von neuen Lehrplänen oft auch auf bereits vorhandene Schulbücher bezogen (Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, S. 11-12).

Wie in vielen anderen Ländern Europas wurden auch in Österreich sogenannte Bildungsstandards und Kompetenzbereiche eingeführt. Diese lassen eine relative große Freiheit bei der Gestaltung von Schulbüchern zu. Gleichzeitig birgt diese Freiheit auch die Gefahr sehr einseitig und homogen Themen zu vermitteln, da die Vielfalt der Gesellschaft als Überforderung wahrgenommen wird (Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, S. 11). In Österreich müssen Schulbücher durch das sogenannte „Approbationsverfahren“, das vom Bildungsministerium durchgeführt wird. Im Rahmen dessen wird geprüft, ob das jeweilige Schulbuch für den Unterricht zugelassen werden kann. Dazu gibt das Bildungsministerium jährlich eine Liste mit zugelassenen Schulbüchern heraus. Schulen können diese dann kostenlos bestellen (Hintermann, Markom, Weinhäupl, & Üllen, 2014, S. 80-81).

3.2 Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl

Markom & Weinhäupl (2007) stellen in ihrem Buch „Die Anderen im Schulbuch“ eine Methode für Schulbuchanalysen vor. Diese wenden sie auch selber für die Analyse von Geschichts-, Geografie- und Biologieschulbüchern an. Ziel dieser Schulbuchanalyse ist es, die Inhalte kritisch zu hinterfragen. Die Analysemethode von Markom & Weinhäupl (2007) wurde aus drei verschiedenen methodischen Ansätzen herausgearbeitet: die kritische Diskursanalyse nach Jäger (2004), die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1996, 1997) und die Text- und Kontextanalyse nach Arndt & Hornscheidt (2004). Basierend darauf wurden vier Schritte für die Schulbuchanalyse festgelegt, an denen ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit orientiert habe:

1. Der erste Eindruck,
2. Auswahl der Sequenzen,
3. Grob,- Kontext oder Strukturanalyse,
4. Fein- bzw. Textanalyse⁶

(Markom & Weinhäupl, 2007, S. 231)

Der erste Schritt beschreibt die erste Beschäftigung mit den Schulbüchern. Dabei wird durch das Buch durchgeblättert, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen und erste Eindrücke zu sammeln. Dies sollte schriftlich festgehalten werden, da in den späteren Phasen Vorannahmen nachvollzogen werden können, die sich auch auf die Analyse auswirken können. In dieser Phase wird Raum gelassen für Vorannahmen und Schlüsse, die sich im Nachhinein durchaus als falsch herausstellen können. Wichtig ist daher eine Reflexion des ersten Eindruckes. Damit kann der Einfluss von eigenen Vorurteilen oder Vorannahmen reduziert werden. Der erste Eindruck bezieht sich dabei auf das ganze Buch, sowie auf die ausgewählten Sequenzen.

Im zweiten Schritt werden jene Sequenzen ausgewählt, die exemplarisch für das ganze Buch analysiert werden sollen. Markom & Weinhäupl (2007) weisen darauf hin, dass es in den seltensten Fällen möglich ist, Sequenzen so auszuwählen, dass schlussendlich eine allgemeine Aussage über dieses Schulbuch oder gar alle Schulbücher eines Faches getroffen werden kann (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 232-233).

Der nächste Schritt stellt die Grob,- Kontext- oder Strukturanalyse dar. Ein Textabschnitt bzw. eine Seite in einem Schulbuch steht nicht für sich allein, sondern ist in einen größeren Kontext

⁶ Dazu zählt auch die Bildanalyse, sollte eine durchgeführt werden.

eingebettet. So ist eine Schulbuchseite Teil eines Kapitels, das wiederum Teil des Ethikbuches ist. Den Kontext zu berücksichtigen ist wichtig, da einzelne Textpassagen sonst einen falschen Eindruck vermitteln können (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 233-235).

Markom & Weinhäupl schlagen dafür verschiedene Fragen vor, an denen ich mich für meine Schulbuchanalyse orientiert habe. Sie teilen diese in fünf Kategorien ein: Kontext „Schulbuch“, Layout/graphische Gestaltung, Autor*innen, Text und Information und Kritik.

Der letzte Schritt ist die Fein- und Textanalyse.

3.3 Koloniale Diskursanalyse

Um eine Antwort auf meine Forschungsfrage zu finden, ist es nötig die Schulbuchanalyse mit der Methode der kolonialen Diskursanalyse zu verbinden. Diese kann Diskurse, in einem Schulbuch beispielsweise, kolonialkritisch untersuchen. Postkoloniale Theorien basieren auf der kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte, sowie der Kontinuität des Kolonialismus⁷. Die kritische Auseinandersetzung und Analyse sind der Hauptfokus der postkolonialen Studien (Stewart, 2022, S. 40).

Der Begriff und die Methode der Diskursanalyse wurde von Michel Foucault geprägt. Ein Diskurs meint die von Raum und Zeit determinierten Regeln in einem bestimmten Zeitabschnitt, der sprachliche, ökonomische, soziale und geografische Bedingungen definiert. Diskurse definieren was von einer Gesellschaft akzeptiert wird, wer sprechen darf und wie Wirklichkeit wahrgenommen wird. Diskurse sind dabei keine Debatten oder Themen, sondern es handelt sich um das Wissen, das Diskussionen zu Grunde liegt. Innerhalb von Diskursen spiegelt sich die Verwobenheit von Sprache, Wissen und Macht wieder, die daher einer Macht- und Herrschaftskritik unterzogen werden müssen (Jäger, 1999, S. 172). Bei der Diskursanalyse geht es darum herauszufinden, welche Diskurse in Quellen vorhanden sind. Bei meiner Forschung handelt es sich bei den Quellen um Schulbücher. Theoretische Aussagen in den Schulbüchern werden nicht als selbstverständlich gesehen, sondern im Hinblick auf Kolonialismus kritisch hinterfragt und analysiert. Dabei ist man nun bei der kolonialen Diskursanalyse. Diese ist ein wichtiger Teil der postkolonialen Theorie, da sie eine neuen und kritische Art darstellen Kolonialgeschichte zu bearbeiten (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 17). Die koloniale Diskursanalyse versucht koloniale Diskurse und Beziehungen zu dekonstruieren, sowie Repräsentationen und Positionen aufzuzeigen. Entwickelt hat sie sich mit den Arbeiten von Said (1987) und Homi Bhaba (1994). Beide haben in verschiedenen europäischen Schriften die

⁷ Auch die Definition von Postkolonialismus gehe ich in Kapitel 4.1 genauer ein.

Dynamiken des Eurozentrismus und seiner Wissensproduktion hervorgehoben und kritisiert. Neben der kolonialen Diskursanalyse hat damit auch das Feld des Postkolonialismus begonnen (Stewart, 2022, S. 41)

Für diese Methode gibt es kein konkretes Verfahren, wie es bei der Schulbuchanalyse der Fall ist. Aus diesem Grund habe ich mich für zwei methodische Ansätze entschieden. Um in meiner Analyse eine gewisse Struktur zu haben, habe ich die Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl (2007) verwendet und diese mit der kolonialen Diskursanalyse kontrastiert, um den Fokus auf postkolonialen Diskurse legen zu können.

3.4 Das Material

Für meine Masterarbeit habe ich vier Ethikschulbücher von vier verschiedenen Verlagen ausgewählt. Ich habe mich dabei auf Ethikschulbücher für den Schultyp der BHS (Berufsbildende Höhere Schulen) konzentriert, um eine erste Auswahl treffen zu können. Der Grund für den Fokus auf die BHS liegt einerseits in meiner persönlichen Erfahrung mit diesem Schultyp. Auf der anderen Seite gibt es nur wenig Forschung zu BHS, da viele Forschungen sich auf AHS (Allgemeinbildenden Schulen), Mittelschulen und Volksschulen konzentrieren. Da das Schulfach Ethik erst im Jahr 2021/22 verpflichtet an allen Oberstufen eingeführt wurde, gibt es bisher lediglich Schulbücher für die erste und zweite Klasse der Oberstufe (fünfte und sechste Schulstufe). Die vier Ethikschulbücher für meine Analyse können in der ersten Klasse Oberstufe in einer BHS verwendet werden.

Der Lehrplan der ersten Klasse der Sekundarstufe 2 beinhaltet folgende Themen, die vermittelt werden sollten:

- **Grundlagen: Philosophische Ethik und Menschenrechte** (Ethik und Moral, Freiheit und Verantwortung, Grundrechte, Kinderrechte)
- **Soziale Beziehungen** (Formen von Familie, Partnerschaft und Freundschaft, Autoritäten, Vorbilder, Jugendkultur)
- **Glück** (Glücksvorstellungen, Glücksethiken, Glücksforschung, Sucht und Selbstverantwortung)
- **Medien und Kommunikation** (Digitale Welt, Rolle der Medien, Wahrheit und Manipulation)
- **Natur und Wirtschaft** (Globale und lokale Umweltthemen, Umgang mit Tieren, Nachhaltigkeit, Klima, lebensdienliche Wirtschaft, Konsument*innenethik)

- **Religion und Weltanschauung** (Religionsgemeinschaft und säkulare Weltanschauung in Österreich, Religion und Staat)

Des Weiteren wird betont, dass der Ethikunterricht Raum bieten soll für aktuelle Themen und auf den Schulschwerpunkt einzugehen ist. (BKA, 2022) Auf diese Themen beziehen sich auch die Ethikschulbücher, wobei die einzelnen Kapitel die gleichen oder ähnliche Bezeichnungen tragen, wie die oben genannten Themenbereiche. Im Folgenden werde ich kurz auf jedes Ethikbuch einzeln eingehen.

3.4.1 Ethik 1: Diskurs und Orientierung

Das Schulbuch „Ethik 1“ erschien 2021 im Hölder-Pichler-Tempsky Verlag. Die Autor*innen sind Katharina Lacina, Anita Kitzberger und Andreas Höller. Dr.ⁱⁿ Katharina Lacina lehrt an der Universität Wien unter anderem im postgradualen Lehrgang „Philosophische Praxis“. Sie ist spezialisiert auf Ethik und Methoden der Vermittlung philosophisch und geisteswissenschaftlich relevanter Themen in Bildungsinstitutionen und in der Öffentlichkeit. Sie ist Schulbuchautorin von „Philosophie: Vom denken“ gemeinsam mit Konrad Paul Liessmann und „Reflexionen“. Sie ist außerdem Modulleiterin von Philosophie des ULG-Studium Generale für das nachberufliche Studieren und Programm-Managerin des Zertifikatskurs Ethik der Universität Wien, PH NÖ und KPH Wien/Krems. Dr.ⁱⁿ Anita Kitzberger ist Ethiklehrerin seit 1997/98 und Schulversuchskoordinatorin. Des Weiteren ist sie Leiterin des Hochschullehrgangs zur Ausbildung zur Ethiklehrer/in an AHS und BHS. Bis 2017 war sie ARGE-Ethik-Leiterin. Sie ist Lektorin an der Universität Wien für Fachdidaktik Philosophie und Ethik und Mitglied der Lehrplankommission. Sie schrieb ein weiteres Schulbuch mit Eugen Schulak „*Ethik: Für und Wieder 1 und 2*“. Mag. Andreas Höller ist Lehrer für Ethik, Pädagogik sowie Psychologie und Philosophie, Didaktik und Kindergartenpraxis in der BAfEP 10. Er ist außerdem Mentor für Studierende in den schulpraktischen Ausbildungsphasen. Er absolvierte eine P4C-Trainerausbildung bei Dr. Jackson an der Universität Hawaii. Er ist außerdem Lektor für Fachdidaktik Psychologie, Philosophie und Ethik an der Universität Wien. (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 1)

Das Buch besteht aus 110 Seiten, die in sechs Kapitel unterteilt sind: Grundlagen der Ethik; Auf der Suche nach Glück; Gefahr für ein gelungenes Leben; Alle, die mir wichtig sind; Wir und unsere Mitwelt; Religionen und Weltanschauung. Das erste Kapitel „Grundlagen der Ethik“ beschäftigt sich mit den Themen von Moral, Ethik, Normen und Menschenrechten. Das Thema „Glück“ wird im zweiten Kapitel besprochen. Interessant ist, dass das Thema der Sucht in diesem Ethikschulbuch ein eigenes Kapitel darstellt (Gefahren für ein gelungenes Leben),

während es im Lehrplan als Unterthema von „Glück“ geführt wird. Kapitel vier thematisiert unter dem Titel „Alle, die mir wichtig sind“ die im Lehrplan angeführten Themen von Partnerschaft, Familie, Freundschaft, Vorbilder und Autoritäten. Im fünften Kapitel geht es um Natur, Umwelt und Naturethik, sowie um Wirtschaftsethik was ebenfalls mit dem Lehrplan übereinstimmt. Das letzte Kapitel trägt den Titel Religion und Weltanschauung. Auffallend ist, dass ein Thema des Lehrplanes (Medien und Kommunikation) im Schulbuch nicht behandelt wird. Es ist weder ein eigenes Kapitel, noch wird es als Unterthema in einem Kapitel erwähnt. Bei genauerer Recherche wurde festgestellt, dass dieses Thema im Buch des 2. Jahrganges (Ethik 2) als eigenes Kapitel geführt wird (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 4-5). Die Hauptkapitel sind in unterschiedliche Farben aufgeteilt, wobei die Kapitel vier bis sechs unterschiedlichen Grünabstufungen sind. Die Unterscheidung auf Grund der Farbe ist hier schwierig. In den Kapiteln selbst wurden immer wieder Bilder verwendet. Textpassagen wechseln sich mit Aufgabenstellungen ab. Auch Grafiken, Tabellen und Zitate wurden verwendet. Der Text ist in schwarzer Schrift gestaltet, Tabellen und Aufgabenstellung haben einen blauen Hintergrund. Farbänderungen haben eine Art Abgrenzungsfunktion. Kurzzitate sind ebenfalls färbig markiert. Sie haben eine Umrandung in derselben Farbe, wie das Hauptkapitel. Im Falle von Kapitel sechs wäre das zum Beispiel hellgrün. Textpassagen haben einen beigen Hintergrund und sind damit ebenfalls von dem restlichen Informationstext deutlich abgegrenzt.

3.4.2 Praxisbuch Ethik

Das Schulbuch „Praxisbuch Ethik 1“ erschien 2021 in zweiter Auflage im Veritas Verlag. Autor*innen sind Helmut Stangl, Thomas Müller, Evelyn Sponer und Christoph Thoma.

Helmut Stangl ist Hauptautor des Buches und schrieb die Kapitel „Grundlagen & Glück“, sowie „Praktisches Philosophieren mit Kindern & Jugendlichen“. An den Kapiteln „Basiswissen Menschenrechte“, „Familie, Freundschaft, Vorbilder“ und „Sucht & Selbstverantwortung“ schrieb er gemeinsam mit den anderen Autor*innen. Er war außerdem verantwortlich für das Methoden-Glossar, sowie für die gesamte Projektkoordination. Thomas Müller schrieb Kapitel 11 „Religionen, Weltanschauungen & Kommerz“, sowie das Kapitel „Glück“ gemeinsam mit den anderen Autor*innen. Evelyn Sponer schrieb das Kapitel Wirtschaft & Natur, und war als Koautorin beim Kapitel „Glück“ dabei (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 4). Christoph Thoma ist Koautor und schrieb in dem Buch das Kapitel „Soziale Beziehungen & Süchte“. Des Weiteren ist er Koautor bei den Kapiteln „Glück“ und „Grundlage der Ethik“, sowie dem Glossar der Fachbegriffe (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 4).

Das Schulbuch besteht aus 146 Seiten und 7 Kapiteln und 5 Fokuskapiteln. Die Hauptkapitel sind folgend: Glück; Grundlagen der Ethik; Basiswissen Menschenrechte; Familie, Freundschaft, Vorbilder; Sucht & Selbstverantwortung; Natur, Mensch, Wirtschaft; Religion & Weltanschauung. Die fünf Fokuskapitel gehen nochmals näher auf gewisse Themen der Hauptkapitel ein und nehmen eine berufsbildende Perspektive ein. Diese sind: Grundlagen & Glück; Wirtschaft & Natur; Soziale Beziehungen & Süchte, Religionen, Weltanschauungen & Kommerz; Praktisch Philosophieren mit Kindern & Jugendlichen. Am Ende des Buches gibt es außerdem ein Methoden-Glossar, ein Glossar der Fachbegriffe, sowie Lösungen zu gestellten Aufgaben, ein Personen- und Sachregister und ein Literaturverzeichnis. Auffallend bei diesem Schulbuch ist, dass wiederum das Thema „Sucht“ als eigenes Kapitel geführt wird, genauso wie das Thema „Menschenrechte“. Beide werden im Lehrplan Ethik als Unterkapitel von „Glück“ bzw. „Grundlagen“ geführt. Das Thema Medien & Kommunikation ist ähnlich wie bei dem Buch „Ethik 1“ nicht im ersten Schulbuch vorhanden, sondern bildet ein eigenes Kapitel im zweiten Teil. Die bereits erwähnten Fokuskapitel stellen den Bezug zur BHS her, da es in diesem Schultyp unter anderem um eine Berufsausbildung geht, was das Ethikbuch aufgreift. Das Buch hat keine farbliche Unterteilung der einzelnen Kapitel. Diese sind alle in blau gehalten. Blau markierte Stellen, weisen auf eine sogenannte Methode hin. Im Methodenglossar wird diese dann genauer beschrieben. Die Überschrift „Okay, let’s do this...“ über einem Text weist auf Reflexionsvorschläge hin und soll helfen, das Gelesene zu verstehen. Aufgabenstellungen sind entweder mit violett, grün oder gelb hinterlegt und weisen auf eine der drei Kompetenzen Reproduktion, Transfer und Reflexion hin. Der Text ist schwarz gestaltet. Zitate wurden kursiv gesetzt. Zur Auflockerung werden Bilder, Comics und Tabellen verwendet (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 4).

3.4.3 Gemeinsam: Miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln

Dieses Schulbuch erschien 2022 im Hölzel-Verlag. Autor*innen sind Anton Bucher, Barbara Maier, Martina Meysel und Veronika Palm-Thaler.

Anton Bucher hat 25 Jahre lang die Ethikschulversuche in Österreich begleitet und evaluiert. Des Weiteren ist er Universitätsprofessor an der Universität Salzburg und lehrt dort Praktische Theologie sowie Ethik-Lehrveranstaltungen. Er habilitierte in Religionspädagogik und Erziehungswissenschaften. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Kombination von Psychologie und Religiosität, sowie Spiritualität. Seine Werke drehen sich hauptsächlich um die Fragen, was und wie Menschen heute glauben. Barbara Maier ist Chefärztin einer gynäkologischen-geburtshilflichen Abteilungen und unterrichtet als Universitätsprofessorin

zukünftige Ärzt*innen im Bereich der ethischen Fragestellungen in der Medizin. Seit 2018 ist sie Vorsitzende der Ethikkommission der Sigmund-Freud-Universität Wien. Martina Meysel unterrichtet am Mary-Ward-Privatgymnasium in St. Pölten und sieht ihren Schwerpunkt in der Wirtschaftsethik. Veronika Palm-Thaler beschäftigt sich mit den Themen Recht, Wirtschaft und Pädagogik, wo sie sich immer wieder mit ethischen Fragestellung im Rahmen dieser Themen beschäftigt (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022).

Dieses Schulbuch besteht aus 188 Seiten und sieben Kapiteln, die als „Lerneinheit“ titulierte sind. Diese nennen sich: Wozu ethisch handeln; Family & Friends; Don't worry, be happy; Stärken entwickeln-Abhängigkeit vermeiden; Kein Planet B; Mein Gott, dein Gott-kein Gott; Toleranz, Respekt und Empathie im Beruf. Am Ende des Buches gibt es ein Methoden-Glossar, ein Begriffsglossar, ein Sach- und Personenregister, Literaturverzeichnis, die Lösungen zu gestellten Aufgaben und die Bildnachweise. Ähnlich wie bei den anderen beiden Schulbüchern Ethik 1 und Praxisbuch Ethik ist das Thema „Sucht“ in einem eigenen Kapitel behandelt, während es im Lehrplan als Teil des Themas „Glück“ angeführt ist. Die restlichen Kapitel stimmen sehr genau mit dem Lehrplan überein und behandeln die Themen: Grundlagen, Soziale Beziehungen, Glück, Natur und Wirtschaft, sowie Weltanschauungen. Medien und Kommunikation werden, wie auch bei den anderen erst im zweiten Schulbuch behandelt. Lerneinheit 7 beschäftigt sich näher mit der Ethik im Kontext von Beruf, was auf die Verwendung im Schultyp BHS hinweist. Jedem Kapitel ist eine eigene Farbe zugewiesen, um die Themen voneinander abgrenzen zu können. So ist Lerneinheit 4 (Stärken entwickeln-Abhängigkeit vermeiden) in blau gehalten, während Lerneinheit 6 (Mein Gott, dein Gott-kein Gott?) eine rosarote Farbe hat. Jedes Kapitel ist nach demselben Schema aufgebaut: Lernen-Üben-Können. In der Sektion Lernen werden Fakten und Wissen vermittelt. In dem Abschnitt Üben wird das Gelernte wiederholt und gefestigt. Die Sektion Können gibt eine Aufgabe und stellt Frage, die man mit Hilfe des bereits Gelernten bearbeiten soll. Wie auch im Buch Praxisbuch Ethik sind spezielle Methoden gekennzeichnet, die auch hinten im Buch unter Methoden-Glossar zu finden sind. Mit dem Begriff „Aha“ bezeichnete Stellen, sollen zum Reflektieren und Nachdenken anregen. Das Buch verwendet häufig Tabellen, um Inhalte übersichtlicher zu gestalten, sowie Bilder und Statistiken. (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. IX-XI).

3.4.4 Vielfalt (er)leben 1

Dieses Schulbuch erschien 2021 im Trauner Verlag in Linz. Autor*innen dieses Buches sind. Ferdinand Auhser, Veronica Futterknecht, Wolfram Reiss und Robert Wurzhainer.

Dr. Ferdinand Auhser schrieb seine Doktorarbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien und beschäftigte sich darin mit den Theorien und Ansätzen von Kant, Aristoteles, Spinoza und Nietzsche. Mag.^A. Dr.^{IN} Veronica Futterknecht unterrichtet bereits seit mehreren Jahren Ethik an einem Gymnasium in Wien. Zusätzlich dazu lehrte sie von 2007-2013 am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Univ.-Prof. Dr. Wolfram Reiss ist Universitätsprofessor für Religionswissenschaften an der Universität Wien. Er war Mitarbeiter der Kommission der UNESCO und der Arabischen Liga, die sich mit der Darstellung anderer Kulturen in Geschichtsbüchern auseinandersetzten. 2019/20 unterrichtete er als Dozent in der Ethiklehrerausbildung. Mag. Robert WurZRainer hat den Universitätslehrgang Ethik an der Universität Wien absolviert und arbeitet am Institut für Systematische Theologie und Religionswissenschaft (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 4-6).

Das Schulbuch hat 236 Seiten und besteht aus sieben Hauptkapiteln und einem Einführungskapitel. In diesem werden allgemeine Themen der Ethik besprochen. Des Weiteren wird erklärt, wie argumentieren und diskutieren funktioniert. Die Hauptkapitel tragen die Titel: Grundlagen der Ethik; Menschenrechte sind für alle da; Weltanschauungen und Religionen; Menschen in Beziehungen; Suche nach Glück und Sinn; Natur und Mensch; Die Sucht nach mehr. Am Schluss gibt es eine Methodenbox, sowie Glossar, Literaturverzeichnis, Bildnachweise, Lösungen zu Aufgaben und ein Stichwortverzeichnis. Wie auch bei Praxisbuch Ethik gibt es ein eigenes Kapitel zum Thema Menschenrechte, das im Lehrplan, als Teil des Grundlagenkapitel angeordnet ist. Wie bei allen anderen Büchern gibt es auch in diesem Schulbuch ein eigenes Kapitel zur Sucht. Die Kapitel sind nicht mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet, sondern alle in blau gehalten. Innerhalb der Kapitel wird dafür mit unterschiedlichen Farben gearbeitet, um verschiedene Arten von Übungen und Methoden voneinander abgrenzen zu können (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 4-6).

3.5 Konkrete Analyseschritte

Basierend auf der Schulbuchanalyse nach Markom & Weinhäupl und der kolonialen Diskursanalyse, habe ich Analyseschritte entwickelt, um die gestellte Forschungsfrage beantworten zu können. In der Vorgehensweise habe ich mich an den vier Schritten: Der erste Eindruck; Auswahl der Sequenzen; Grob-, Kontext oder Strukturanalyse und Fein- und Textanalyse orientiert.

Der erste Schritt bestand darin, den ersten Eindruck niederzuschreiben. Dies geschah teilweise in ganzen Sätzen und teilweise in Stichworten. Im zweiten Schritt habe ich mich mit der konkreten Auswahl der Sequenzen beschäftigt. Die Bücher hatte ich zuvor bereits ausgewählt,

auf Grund der oben genannten Aspekten. Für die konkrete Analyse habe ich mich für vier Themenbereiche entschieden: Grundlagen der Ethik, Menschenrechte, Soziale Beziehungen, Religion & Weltanschauung. Die Begründung für die Auswahl liegt darin, dass alle vier Themen in den Schulbüchern behandelt werden, entweder als eigenes Kapitel oder als Unterkapitel. Für den dritten Schritt der Analyse habe ich mich wiederum an Fragen aus der Schulbuchanalyse von Markom & Weinhäupl (2007) orientiert und stellenweise angepasst:

Kontext Schulbuch		Layout/graphische Gestaltung	
Verlag, Approbation, Lehrplan,	Wie alt ist das Schulbuch?	Wurden Bilder und Grafiken als Stilmittel verwenden?	Werden verschiedene Farben verwendet?
An wen richtet sich das Buch?	Gibt es abgesehen von dem Buch andere Wissensquellen?	Welcher Struktur folgen die Kapitel?	
Autor*innen		Text und Information	
Wer sind die Autor*innen?	Welche Referenzen werden angegeben?	Sind die Texte aktuell und werden die Quellen angegeben?	Ist die Sprache komplex oder altersgemäß?
Wird ein Expert*innenstatus hergestellt?	Werden die Autor*innen hinterfragt?	Wie viele Zusatzinformationen werden geboten?	
Kritik			
Werden kritische Fragen gestellt?	Wird Wissen lediglich abgeprüft oder gibt es Diskussionsanregungen?		

Im vierten und letzten Schritt der Analyse habe ich den Fokus vor allem darauf gelegt, was explizit aufgeschrieben, und was verschwiegen wurde. Mit Hilfe von konkreten Fragen, habe ich versucht herrschenden Diskurse im Kontext von Postkolonialismus und Kolonialismus herauszuarbeiten. Das Ziel der Fragen war ebenfalls herauszufinden, wer sprechen darf, wie Menschen dargestellt werden und welche Machtverhältnisse zum Tragen kommen. Ich habe die Fragen in Anlehnung an die theoretischen Ansätze in meiner Arbeit erstellt.

Othering

Wird das „Eigene“ (europäische) von dem „Fremden“ (nicht-europäische) abgegrenzt?	Wird dem „Fremden“ und dem „Eigenen“ bestimmte Eigenschaften zugeschrieben?
Werden bestimmte Gruppen als homogen dargestellt?	Werden soziale Aspekte als naturgegeben dargestellt?
Werden bestimmte Gruppen essentialisiert?	Lassen sich binäre Oppositionspaare finden?
Repräsentation	
Auf welche Autor*innen/Expert*innen wird verwiesen?	Werden außereuropäische Philosoph*innen/Ethiker*innen behandelt?
Gibt es Verweise auf ethische Fragestellungen außerhalb von Europa?	Werden europäische Werte und Normen hinterfragt oder als allgemein gültig dargestellt?
Welche Akteur*innen werden aktiv dargestellt/welche passiv?	Wer spricht in welchem Kontext über wen?
Postcolonial Studies	
Werden historische Kontexte miteinbezogen?	Gibt es Hinweise auf hierarchische Strukturen und deren historische Beziehung?
Gibt es Hinweise auf Machtverhältnisse und deren Entstehung?	Wird auf Kolonialismus hingewiesen?
Wird auf Neokolonialismus hingewiesen?	

4 Ergebnisse der Analyse

In diesem Teil werden die Analysen der vier Schulbücher (Ethik 1, Praxisbuch Ethik 1, Gemeinsam und Vielfalter (er)leben) dargestellt. Für einen besseren Überblick werde ich jedes Schulbuch einzeln analysieren und sie dann im nächsten Kapitel in einer Diskussion zusammenführen und vergleichen. Da nicht das gesamte Buch dargestellt werden kann, habe ich jeweils drei Kapitel herausgenommen. Die Auswahl wurde auf Basis der Inhalte getätigt, da andere Kapitel teilweise Abweichungen bezüglich der Unterkapitel hatten. Um einen guten Vergleich machen zu können wurden daher folgende Kapitel ausgewählt:

1. Grundlagen der Ethik inkl. Menschenrechte
2. Soziale Beziehungen
3. Religion & Weltanschauungen

Die genannte Aufzählung spiegelt die Erklärung des Lehrplanes wider, der nach Inhalten geordnet ist. In jedem Schulbuch wurden also jene Kapitel analysiert, die sich mit den Grundlagen der Ethik, der Menschenrechte, Sozialen Beziehungen und Religion & Weltanschauung beschäftigen. Die Unterkapiteln, die sich im Folgenden bei den einzelnen Schulbüchern finden lassen, zeigen jene Aspekte auf, die ich in Bezug auf postkoloniale Theorie analysieren konnte, sprich es werden jene Themen behandelt, die auch vorkommen. Diese unterscheiden sich mitunter, da gewisse Diskriminierungsformen in manchen Büchern nicht vorkommen, während sie in anderen gehäuft auftreten. Auch das Thema der Repräsentation ist recht unterschiedlich verteilt. Am Ende jeder Analyse findet sich ein Unterkapitel zu den positiven und gut gelungenen Abschnitten des Buches.

4.1 Ethik 1

Das Buch wurde von Katharina Lacina, Anita Kitzberger und Andreas Höller geschrieben und von dem Hölzer-Pichler-Tempsky Verlag herausgegeben. Es umfasst 110 Seiten und sechs Kapitel (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021). Nähere Informationen zu diesem Schulbuch finden sich in Kapitel 3.4.1.

4.1.1 Othering

In diesem Kapitel werde ich darauf eingehen, inwiefern das Konzept des Othering in dem Schulbuch „Ethik 1“ vorkommt. Othering beschreibt die Zuordnung von Menschen zu einer anderen sozialen Gruppe als der eigenen, wobei die Eigene als Bezugsnorm verwendet wird (Manos & Sarikoudi, 2022, S. 275). Anhand der Analyse lässt sich folgende Aussage an Hand der Theorie kontextualisieren. „In modernen Gesellschaften gibt es nicht nur eine (einzige)

Moral, sondern mehrere konkurrierende Vorstellungen über das Richtige und Gute. Welche Vorstellungen zu Umgang mit Tieren kennen Sie?“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 9)

Diese Zitat findet man im Kontext der Definitionen von „Moral“ und „Ethik“. Ziel des Kapitels ist es, Moral und Ethik unterscheiden und definieren zu können. Das Zitat ist als Teil einer Aufgabenstellung zu finden und möchte dazu anregen, sich zu überlegen was richtig und was falsch ist. Das Ziel ist, wie auch in dem Satz zu sehen ist, dass es unterschiedliche Vorstellungen von richtig und falsch gibt, die alle ihre Berechtigung haben. Es wird allerdings der Begriff „modern“ verwendet, wobei nicht ganz klar ist, was damit gemeint ist, da weder davor noch danach über „moderne“ oder „traditionelle“ Gesellschaften gesprochen wird. In der Kultur- und Sozialanthropologie werden die Begriffe „modern“ und „traditionell“ lediglich als analytische Unterscheidungen verwendet, nicht aber als empirische Gegebenheiten, in denen eine Gesellschaft „moderner“ ist als die andere (Eriksen, 2015, S. 384). In diesem Kontext würde diese Formulierung in die Zeit des Kolonialismus, in der Gesellschaften in binäre Oppositionspaare eingeteilt wurden, führen. Europa war dabei immer modern, zivilisiert, fortschrittlich und aktiv. Die kolonialisierten Menschen wurden als traditionell, unzivilisiert, rückständig und passiv angesehen. Spricht man also nicht analytisch von „modern“ und „traditionell“ sondern konkret empirisch meint der Begriff die Abwertung einer anderen Gesellschaft und die Aufwertung der eigenen. Zentral ist dieses Denkmuster im Orientalismus, der eine Form des Othering darstellt. Diese Abwertungen kamen aber in den meisten Kolonien vor (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 18). Auch in rassistischen Denkmustern wird in Anlehnung an Linné (1735) Europa häufig Modernität zu geschrieben, während Afrika als traditionell gesehen wird. Linné wies in seinem Werk „Systema naturae (1735) unterschiedlichen Menschengruppen Eigenschaften zu. Die Vorurteile die damit einher gehen halten sich teilweise bis heute (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 109-111). Um die Reproduktion von diesen Vorurteilen zu vermeiden, wäre es eine Möglichkeit den Begriff „modern“ wegzulassen und zu schreiben, dass es in manchen Gesellschaften nicht nur eine Moralvorstellung gibt, sondern mehrere (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 9). Damit kommt man zu dem zweiten Punkt, der diese Aussage zu einer Herausforderung macht. Es wird darauf hingewiesen, dass es in „modernen“ Gesellschaften mehr als eine Moralvorstellung gibt. Versteht man unter „modern“ nun westliche Gesellschaften, bedeutet die Aussage gleichzeitig, dass „traditionelle“ Gesellschaften nur eine Moralvorstellung haben. Die Kachin in Myanmar haben beispielsweise zwei konkurrierende Moral- und Wertesysteme, die sie gumlao und gumsa nennen. Diese richten sich nach der politischen Ordnung, die gerade herrscht. Gumlao meint ein egalitäres System ohne Hierarchien. Das Moralsystem basiert hier auf egalitären

Ideen. Gumsa bedeutet eine Hierarchie in der Politik und ist in seine Moralsystem daher auch geprägt von Respekt gegenüber den höherstehenden. Die beiden Systeme wechseln einander ab, genauso wie die damit einhergehenden Moral- und Wertevorstellungen, Rituale und Mythen (Eriksen, 2015, S. 275). Das Beispiel zeigt also, dass auch angeblich „nicht-moderne“ Gesellschaften verschiedene Moralsysteme haben können. Auch aus diesem Grund ist eine Formulierung sinnvoll, die von „manchen“ Gesellschaften spricht und nicht von „modernen“.

4.1.2 Wer darf sprechen?

Wer in einem Schulbuch eine Stimme bekommt und sprechen darf ist genauso wichtig, wie zu analysieren, wer nicht repräsentiert ist. In diesem Schulbuch sind vor allem People of Colour⁸ stark unterrepräsentiert. In dem Kapitel „Alle die mir wichtig sind“ (Kapitel 4) findet man folgenden Arbeitsauftrag: „*Wie sieht das Adoptionsrecht in europäischen Ländern, den USA, der Türkei, in China, Japan etc. für gleichgeschlechtliche Paare aus? Entscheiden Sie sich in der Kleingruppe für einen Kontinent (Europa, Amerika, Asien) und erstellen Sie eine Landkarte zur Abbildung der Rechtslage.*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 57) Die Aufgabe ist hier sich für einen Kontinent zu entscheiden, den man bearbeiten möchte in Bezug auf Adoptionsrechte für gleichgeschlechtliche Paare. Dann wird in Klammer jedoch lediglich Europa, Amerika und Asien genannt. Da auch kein „etc.“ angehängt ist, wird hier vermittelt, die einzigen Kontinente auf denen es Adoptionsrechte für gleichgeschlechtliche Paare gibt sind diese drei. Australien und vor allem Afrika wird hier ausgeschlossen. Dies ist problematisch, da Afrika lange Zeit nicht als eigenständig galt und man während des Kolonialismus annahm, afrikanische Länder würden Führung benötigen, da sie alleine nichts schaffen würden (Aping, et al., 2022, S. 68). Um diese Denkweisen bei Schüler*innen nicht zu reproduzieren, sollten hier bei einer Aufzählung alle Kontinente genannt werden. Eine weitere Herausforderung, bei dieser Aufgabe ist die Gefahr der Homogenisierung. Es sollen die Adoptionsrechte für ganze Kontinente auf einer Landkarte dargestellt werden. In jedem Land werden diese anders geregelt sein. Suchen sich die Schüler*innen 3-5 Länder aus und übertragen diese dann auf den gesamten Kontinent führt dies zu eine Homogenisierung und Diversität wird nicht erkannt. Um dies umgehen zu können, wäre es sinnvoll, konkrete Länder von unterschiedlichen Kontinenten vorzugeben und diese dann recherchieren zu lassen. So kennen die Schüler*innen beispielsweise die Adoptionsrechte in Nigeria, Indonesien, Schweden, Peru, Kalifornien und Neuseeland, gleichzeitig wird ihnen bewusst gemacht, dass diese Rechte landesabhängig sind und nicht auf einen ganzen Kontinent übertragen werden können.

⁸ Im Folgenden abgekürzt mit POC.

Ein weiteres Beispiel für die Unterrepräsentation von POC lässt sich auf S. 63 finden. Dabei soll aus einer Liste an Menschen jene ausgewählt werden, die für die Schüler*innen Held*innen darstellen. „*Sind diese Menschen für Sie Heldinnen oder Helden? Malala Yousafzai, Florence Nightingale, Andreas Hofer, Jane Goodall, Martin Luther King, Nancy Wake, James Zadroga, Rita Levi-Montalcini, Ruth Bader-Ginsburg, Karl Popper, Bertha von Suttner*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 63) Mit Malala Yousafzai aus Pakistan und Martin Luther King sind als POC zwei Menschen vertreten sind, die nicht aus Europa/Amerika kommen und weiß sind. Im zahlenmäßigen Vergleich sind sie aber 2:9 unterlegen. Es wird mit dieser Aufzählung vermittelt, dass Held*innen hauptsächlich in Europa und Amerika zu finden sind. Beispiel aus Afrika, Südamerika oder Asien, sowie BIPOC sind in der Unterzahl.

Ebenfalls kritisch kann das Beispiel um religiöse Symbole im Klassenzimmer gesehen werden, dass in Kapitel 6 (Weltanschauung und Religion) vorkommt. Es wird die Meinung eines Rechtswissenschaftlers einer Presseerklärung auf einer Bischofskonferenz gegenübergestellt. Beide beschäftigen sich mit der Frage, ob religiöse Symbole im Klassenzimmer sinnvoll sind oder nicht (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 100-101). Im Hinblick auf die Förderung von kritischem Denken ist anzumerken, dass zwei Meinungen gegenüber gestellt werden, die dann in einem Arbeitsauftrag diskutiert werden sollen. Was im Sinne einer postkolonialen Ethik fehlt, sind die Ansichten anderer Religionen, wie Vertreter*innen des Islam oder des Judentums. Auch Sprecher*innen buddhistischer oder hinduistischer Religionen könnten hier zu Wort kommen. Da sich die Ethik mit allen Religionen beschäftigen soll und nicht nur mit dem Christentum, wäre es sinnvoll auch andere Glaubensrichtungen sprechen zu lassen. So können die Schüler*innen ihre Perspektiven erweitern und lernen mehrere Sichtweisen kennen.

4.1.3 Repräsentation und Rassismus

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass dieses Schulbuch keine rassistischen Aussagen tätigt oder Menschengruppen aktiv abwertet. Im Kontext der Aufklärung wird allerdings auf Seite 17 Immanuel Kant erwähnt und sein Leitspruch für die Aufklärung „Wage zu Wissen“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 17). Kant kann an sich im Ethikunterricht besprochen werden. Es sollte allerdings auch auf seine rassistischen und sexistischen Ansichten hingewiesen werden und nicht unhinterfragt rezipiert werden. Eine genaue Ausarbeitung zu diesem Punkt findet sich in Kapitel 4.4.2.

Des Weiteren sollte in diesem Zusammenhang die Aussage auf S. 19 erwähnt werden: „*Ab wann durften schwarze Menschen in den USA wählen? (Welcher Vorfall führte dazu?)*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 19)

Der Begriff „Schwarz“ als Beschreibung von Menschen ist im Kontext von Kolonialismus und Rassismus entstanden. Er wird verwendet um Menschen voneinander abgrenzen zu können. Der Begriff kommt aus einer Zeit, in der man davon ausging, es würde verschiedene „Menschenrassen“ geben, die man nach einer Hierarchie ordnen könnte, wobei Europäer*innen an der Spitze zu finden waren und Afrikaner*innen am unteren Ende. Auch wurde eine Unterteilung gemacht, indem man von einem „weißen Afrika“ und einem „Schwarzen Afrika“⁹ sprach bzw. spricht. Es wird damit vermittelt, dass das geografische Gebiet nördlich der Sahara Europa ähnlich sein würde, während mit dem südlichen Gebiet Eigenschaften konnotiert wurden, wie wild, brutal und unzivilisiert. Durch diese Bezeichnung wird außerdem suggeriert, dass es homogene Räume geben würde. Die sprachliche, kulturelle und religiöse Vielfalt dieser Gebiete wird ignoriert (Machnik, 2018, S. 204-205). Mit der Formulierung der „Schwarzen Menschen“ wird also eine klare Abgrenzung zu „weißen Menschen“ gemacht. Eine Menschengruppe wird lediglich durch äußere Merkmale beschrieben und gekennzeichnet und ihre Vielfalt ignoriert. Im Sinne einer Selbstermächtigung kann der Begriff allerdings auch verwendet werden, um die eigene Identität darstellen zu können. Nach Spivak wird das Strategischer Essentialismus genannt. Dabei werden oft koloniale Denkmuster reproduziert, um die eigenen politischen Ziele durchsetzen zu können (Mackenthun, 2017, S. 143). Im Falle des Schulbuches sind die Autor*innen allerdings *weiß*, weshalb man hier nicht von Empowerment und Selbstermächtigung sprechen kann. Um die Reproduktion von Vorurteilen zu vermeiden wäre die Formulierung BIPOC (Black Indigenous People of Colour) eine Möglichkeit. Eine andere Variante wäre den Begriff „Schwarz“ großzuschreiben, um daraufhin zuweisen, dass es sich dabei um eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrungen handelt. Der Begriff „*weiß*“ wurde demnach klein und kursiv geschrieben werden, da es sich um eine politische Kategorie und nicht um eine Farbbezeichnung handelt. Es ist eine privilegierte Position in einer sozialen Ordnung, die mit einem Machtverhältnis einher geht (Sauseng, Prugger, & Kübler, 2020).

4.1.4 Repräsentation und Gender

In dem Schulbuch lassen sich mehrere Aspekte zu der Darstellung und Perspektive von Frauen erkennen. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass im Zuge der Aufklärung und Menschenrechte lange Zeit mit dem Begriff „Mensch“ nur Männer gemeint waren (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 16). Gleichzeitig war in anderen Teilen der Welt (vor der

⁹ Im Rahmen dieser Arbeit schreibe ich „*weiß*“ klein und kursiv und „Schwarz“ groß, um auf die Konstruiertheit dieser Begriffe hinzuweisen. Es geht hierbei nicht um eine Sprachbezeichnung, sondern um politische Kategorien, die mit Privilegien und Machtverhältnissen einher gehen (Sauseng, Prugger, & Kübler, 2020).

Kolonialisierung) die Abwertung der Frau, wie es in Europa voran getrieben wurde, nicht unbedingt üblich. So waren zum Beispiel bei aztekischen Gesellschaften in Mexiko zwar eine Arbeitsteilung vorhanden, allerdings gab es keine Abwertung der Arbeiten. Das Gesellschaftssystem war recht komplex. Die Trennung in privat-weiblich vs. öffentlich-männlich gab es aber nicht. Diese Idee kam erst mit der Kolonialisierung der Europäer*innen (Zuckerhut, 2003).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass weibliche Philosoph*innen und Ethiker*innen in dem Buch erwähnt werden, aber unterrepräsentiert sind. Die marginale Erwähnung von Frauen spiegelt ein patriarchales System wieder, dass auch während des Kolonialismus reproduziert wurde. Das Ideal war die natürliche Zuordnung von Frau und Mann, die nicht durchbrochen werden sollte. Die Eroberung von Land wurde gleichgesetzt mit der Eroberung von Frauen, die nur darauf warten würden, zu einem Mann zu gehören (McClintock, 1995, S. 29). Wie bereits weiter oben erwähnt, waren diese Ansichten nicht überall verbreitet. Im Zuge des Kolonialismus wurden die, von den Europäer*innen mitgebrachten Denkweisen, aber teilweise von den Menschen in den Kolonien übernommen. Bhabha nennt dies „mimikry“. Damit ist die Annäherung der kolonialiserten Menschen an die Kolonialländer gemeint. Dabei werden die Denkweisen bis zu einem gewissen Grad übernommen, aber gleichzeitig übertrieben kopiert. Damit wird eine Art Widerstand gegen den Kolonialismus gezeigt, der vermittelt, dass die komplette in Besitznahme des Landes nicht funktioniert hat (Babka, 2019, S. 73-74). Werden also Frauen nur marginal in dem Schulbuch dargestellt, werden Denksysteme reproduziert, die davon ausgehen, dass Perspektiven von Frauen weniger wert sind als die von Männern und daher nicht gezeigt werden müssten. Es gäbe verschiedene Möglichkeiten Perspektiven von Frauen miteinzubeziehen. So könnten bei dem Thema der Frauenrechte Rosa Parks oder Olympe de Gouges genannt werden. Simone de Beauvoir hat in ihrem Buch „Das andere Geschlecht“ (1949) über die Bedeutung von Freundschaft für Frauen geschrieben, sowie ihrer Rolle in der Gesellschaft. Iris Murdoch hat sich in „Die Souveränität des Guten“ (2023) mit ethischen Aspekten von Freundschaft beschäftigt, während Martha Nussbaum (1998) über die verschiedenen Aspekte von einem guten Leben geschrieben hat. Auch beim Thema der Religion lassen sich Philosophinnen finden, die sich damit beschäftigt haben wie Hannah Arendt, Mary Daly oder Elisabeth Fiorenza. An dieser Aufzählung sieht man recht gut, wie viele Frauen sich ebenfalls mit diesen Themen beschäftigt haben.

Ein weiterer Punkt, der erwähnt werden kann ist die Unterrepräsentation von queeren Menschen in dem Schulbuch. Im Sinne eines queeren-postkolonialen Ansatzes wird versucht binäre

Gegensatzpaare aufzulösen. Während diese Gegensätze in der postkolonialen Theorie meisten modern-traditionell, zivilisiert-unzivilisiert etc. sind, geht in der queeren Theorie um Gegenüberstellungen von weiblich-männlich oder heterosexuell-homosexuell. Diese sollen aufgebrochen werden und die Norm der binären Geschlechteridentität sowie der Heteronormativität neu gedacht werden (Babka, 2019, S. 38). In dem Schulbuch wird allerdings ein binäres Geschlechtersystem reproduziert, in dem lediglich die weibliche und die männliche Form genannt werden. „*Manchmal entwickeln Diskussionen jedoch eine ganz eigene Dynamik, und plötzlich scheinen alle Teilnehmer/innen eine Ansicht zu teilen.*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 13) „*Mit Freundinnen und Freunden ist das Leben leichter.*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 57) „*Ab der Vollendung des 14. Lebensjahres kann jede/r Jugendliche ihre/seine Religion selbst bestimmen.*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 95)

Queere Menschen und Menschen aus der LGBTIQ+¹⁰ Community sind damit in dem Schulbuch nicht repräsentiert und bekommen so auch keine Stimme. Eine queere-postkoloniale Perspektive würde diese Aspekte miteinbeziehen und mit einem Gendersternchen* oder einen Unterstrich_ verwenden.

4.1.5 Eurozentrismus

In dem Schulbuch lassen sich mehrere Passagen finden, die stark von Europa als Norm ausgehen. So geht es in dem Kapitel 1 (Grundlagen der Ethik) um Begriffe wie Normen, Moral, Prinzipien und Werte. „*Um menschliches Handeln rechtfertigen oder bewerten zu können, sind Maßstäbe oder Kriterien nötig. Beim ethischen Argumentieren berufen wir uns immer wieder auf Normen, Werte, Prinzipien oder Rechte, um Handlungen oder unsere innere Haltung zu rechtfertigen.*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 15) Hier wäre es im Sinne einer Multiperspektivität hilfreich darauf hinzuweisen, dass Normen und Werte sich unterscheiden können, sowohl gesellschaftlich als auch historisch. Menschen orientieren sich an Normen um zu wissen was in einer Gesellschaft als richtig und falsch gilt. Verstößt man dagegen gibt es Sanktionen. Es ist dennoch wichtig, dass diese Normen nicht hierarchisiert werden oder europäische Normen anderen Teilen der Welt aufgezwungen werden. Auch die Erwähnung,

¹⁰ LGBTIQ+ ist ein Akronym für die unterschiedlichen Sexualitäten und Geschlechtsidentitäten: L steht für Lesbian (Frauen, die sich zu Frauen hingezogen fühlen), G steht für Gay (Männer, die sich zu Männern hingezogen fühlen), B steht für Bisexual (keine Präferenz für ein bestimmtes Geschlecht), T steht für Transgender (die Geschlechtsidentität unterscheidet sich von der bei der Geburt festgelegten und etablierten), I steht für Intersexual (Menschen, die körperliche Geschlechtsmerkmale haben, die nicht ausschließlich männlich oder weiblich sind) und Q steht für Queer (ein Sammelbegriff für Menschen, die nicht cisgender sind, d. h. für Menschen, bei denen das subjektive Geschlecht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt, oder heterosexuell) oder Questioning (ein Begriff für Menschen, die sich ihrer Sexualität und Identität nicht sicher sind). Das Plus steht für alle weiteren Sexualitäten und Identitäten (Markom, Steger, & Tosic, 2022).

dass Normen vor 100 Jahren anders waren als heute, wäre wichtig (Eriksen, 2015, S. 9). Genau diese Erwähnung geschieht eine Seite später. Auf Seite 16 wird darauf hingewiesen, dass diese das Ergebnis von historischen Entwicklungen sind und je nach kultureller und geografischer Situation anders ausfallen können (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 16). In diesem Zusammenhang würde ich bereits auf S. 15 eine Erweiterung vorschlagen, aus der deutlich hervor geht, dass Normen, Werte und Prinzipien unterschiedlich sein können.

Im Zuge der Erklärung über die historische Entwicklung der Philosophie, wird der griechische Philosoph Aristoteles (384-322 v.u.Z.) als erster genannt, der den Begriff der „Ethik“ verwendete um eine philosophische Disziplin zu beschreiben (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 8). In der chinesischen Philosophie wurde der Begriff bereits früher verwendet und tauchte in verschiedenen Denktradition auf, wobei sich diese teilweise auch aufeinander bezogen. Der Sino-Begriff für Ethik lautet „Lúnli“. Damit sind zwischenmenschliche Beziehungen und Verhalten gemeint, was im europäischen Kontext mit Sitte oder Moral übersetzt wird. Der konkrete Begriff für Moral lautet im Sino-Kontext „Dàodé“. Der Begriff dient als Grundlage der chinesischen Moralphilosophie. Im ursprünglichen Sinne glaubte man in der Zhōu-Dynastie an den Himmel. Erst der Herzog Zhōugōng (ca. 1085 v. Chr.) schuf die Idee mit moralischen Tugenden dem Himmel zu entsprechen. Die Idee von der Harmonie zwischen Himmel und Menschen manifestierte sich auch in der Idee des Dàoismus. Dieser verbreitete sich vor allem im 4. Jh. V. Chr. im asiatischen Raum. Der Konfuzianismus bezieht sich in seiner Grundidee ebenfalls auf das Dáo als Moral und Tugend. Diese Richtung begann zwischen 551 und 479 v. Chr. (Luh, 2014, S. 30-32). All diese Ansätze zeigen, dass im asiatischen Raum bereits früher als Aristoteles der Begriff der Ethik (in übersetzter Form) verwendet wurde. Ähnliche Ansätze gab es auch im persischen Reich. Dort wurde unter dem Begriff „Bordbari“, abgeleitet von dem altpersischen Wort „barana“, Moral und Verantwortung gelehrt. „Bordbari“ bedeutet wörtlich übersetzt „Nachsichtig sein“. Erstmalig wurde dieser Begriff 2000 v. Chr. von Sartoscht, in Europa besser bekannt als Zarathustra, verwendet (Yousefi & Özdil, 2014, S. 57-58). Diese Beispiele zeigen, dass es einfach möglich ist, andere Ansätze der Philosophie bzw. der Ethik zu verwenden, um die historische Entwicklung zu erklären. Im Sinne einer Multiperspektivität wäre es auch sinnvoll andere ethische Ansätze zu erwähnen, wie afrikanische oder lateinamerikanische Philosophien und Denktraditionen.

Ein weiteres Beispiel für Eurozentrismus lässt sich in Kapitel 1 (Grundlagen der Ethik) finden. Der Beginn der Menschenrechte wird mit 1948 gesetzt mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 18). Außerhalb Europas wurde sich

aber bereits sehr viel länger mit verschiedenen Arten von Menschenrechten beschäftigt. Die ersten Menschenrechte sind bereits bei König Hammurabi¹¹ zu finden, der 280 Paragraphen umfasst. Die als Kodex Hammurabis bekannte Schrift regelte alle Grundfreiheiten und sollte vor allem den sozial Schwachen und Entrechteten zur Seite stehen (Yousefi & Özdil, 2014, S. 58-59). Auch in Afrika gab es bereits im 13. Jahrhundert die sogenannte Manden-Charta, die sich mit der Unantastbarkeit des menschlichen Lebens beschäftigte (UNESCO, 2008). Diese Schrift kann also auch als eine Grundlage für die Menschenrechte gesehen werden, die 1948 entwickelt wurden.

Auch im Kapitel „Alle die mir wichtig sind“ (Kapitel 4) lassen sich eurozentrische Ansätze finden. Dort findet man auf S. 54 folgende Formulierung: „*In der klassischen Antike (Rom, Griechenland) und im Mittelalter sprach man von Hausgemeinschaften.*“ (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 54) Spricht man von der klassischen Antike haben viele Menschen nur Rom und Griechenland im Kopf, was hier auch in der Klammer dargestellt wird. Dieser Begriff umfasst aber auch Gebiete östlich und südlich von Europa wie Byzanz, Persien und Ägypten (Gehrke & Schneider, 2019, S. 1-2). Um zu vermeiden, dass der Begriff „Hausgemeinschaften“ auch auf diese Gebiete angewandt wird und damit europäische Vorstellungen von Familie anderen aufgezwungen werden, wäre eine genauere Formulierung möglich. Des Weiteren werden auf Seite 53 bis 55 sehr genau das europäische Ideal von Familie beschrieben, sowie deren Entwicklung von der Großfamilie, zur bürgerlichen Kleinfamilie (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 53-55). „Neue familiäre Formen“ wie es in dem Schulbuch genannt wird, nehmen eine halbe Seite ein und erwähnen Ein-Eltern Familien, Regenbogenfamilien und Pflegefamilien. Diese werden allerdings nicht erklärt, sondern es wird lediglich darauf hingewiesen, dass es diese gibt (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 56). Es sollte darauf geachtet werden, dass die Definitionen von Familie ausgewogen sind, um nicht ein eurozentrisches Bild von Familie zu reproduzieren.

4.1.6 Was ist gut gelungen?

Als erstes kann gesagt werden, dass von einem expliziten Rassismus abgesehen wird. Es kommen keine rassistischen Begriffe vor. Auch orientalistische Ansätze lassen sich in diesem Buch nicht finden. Der Fokus liegt zwar stark auf Europa, denn dennoch wird zu Mindestens punktuell auch außereuropäische Ethikansätze oder Denktraditionen verwiesen. Ein Beispiel lässt sich in Kapitel 6 (Weltanschauung und Religion) finden, wo ein Zitat von Dalai Lama

¹¹ König Hammurabi lebte von 1792-1750 v.Chr. und herrschte über Babylonien (Gebiet zwischen Euphrat und Tigris).

abgedruckt ist: *„Nach meiner Auffassung können Menschen zwar ohne Religion auskommen, aber nicht ohne innere Werte, nicht ohne Ethik.“* (Lacina, Kitzberger, & Höller, 2021, S. 91) Auf der ersten Seite des Kapitels wird dieses Zitat sehr ausführlich besprochen und damit außer-europäische Ansätze miteinbezogen. Des Weiteren findet man auf dieser Seite zwei Fallbeispiele, in denen Schüler*innen und ihre Ansichten zu Religion und Weltanschauung dargestellt werden. Dabei wird von den klassischen österreichisch-deutschen Namen wie Noah (S. 6) oder Elli (S. 92) abgesehen, sondern Joanna und Baysan (S. 91-93) verwendet. Im Sinne einer postkolonialen Ethik wird auf ein inklusives Verwenden von Namen geachtet.

Ein weiteres Beispiel, bei dem versucht wird auf die Vielfalt von Meinungen hinzuweisen, ist auf Seite 100-101 zu finden, bei dem zwei verschiedenen Perspektiven zu religiösen Symbolen in Klassenzimmern besprochen werden (siehe Kapitel 4.1.3). Im Idealfall würden hier auch noch andere Religionen zu Wort kommen. Dennoch wird auf eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema hingewiesen.

Schließlich kann darauf hingewiesen werden, dass in dem Schulbuch in binärer Form gegendert wird. Queere Menschen werden nicht inkludiert, aber es werden durch die Verwendung des / Frauen sichtbarere gemacht, anstatt lediglich das generische Maskulin zu verwenden.

4.2 Praxisbuch Ethik 1

Dieses Schulbuch wurde von Helmut Stangl, Thomas Müller, Evelyn Sponer und Christoph Thoma geschrieben und vom Veritas Verlag in 2. Auflage 2021 veröffentlicht. Nähere Informationen zu diesem Schulbuch finden sich in Kapitel 3.4.2.

Im Folgenden werde ich nun auf die Kapitel „Grundlagen der Ethik“, „Basiswissen Menschenrechte“, „Familie, Freundschaft, Vorbilder“ und „Religion & Weltanschauung“ eingehen und im Kontext von postkolonialer Theorie analysieren.

4.2.1 Othering

Wie bereits im Theoriekapitel beschrieben, meint der Begriff des Othering die Kennzeichnung von Gruppen oder Personen als „Andere“. Diese werden zu einer anderen sozialen Gruppe zugeordnet als der eigenen, wobei das Selbst als Bezugsnorm verwendet wird. Das Phänomen des Othering ist dann ausgrenzend, wenn gleichzeitig die Unvereinbarkeit zwischen dem Eigenen und dem Selbst betont wird und das „Andere“ abgewertet wird (Manos & Sarikoudi, Othering, 2022, S. 275). In dem Kapitel „Grundlagen der Ethik“ sollen Schüler*innen den Unterschied zwischen präskriptiven und deskriptiven Sätzen lernen, sowie den naturalistischen Fehlschluss. Dafür wird folgende Aufgabe an die Schüler*innen gestellt:

„Ergänze [...] das zweite Argument um drei beschreibende (deskriptive) Aussagen, damit kein Verstoß gegen Humes Gesetz vorliegt“. (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 25) Das Argument lautet „Migranten und Migrantinnen sollen sich integrieren“ (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 25). Laut dem Lösungsteil (S. 139) wird folgende Antwort erwartet: „Für die Integration ist die Beherrschung der deutschen Sprache (unbedingt) erforderlich.“

Darauf folgt die Aussage „Migrantinnen und Migranten sollen die deutsche Sprache erlernen“ (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 25). Der erwartete Schluss sollte laut dem Lösungsteil (S. 139) sein: *Das Erlernen der deutschen Sprache geschieht (am besten) im Rahmen von Deutschkursen*“

Die letzte Aussage lautet: „Migrantinnen und Migranten müssen Deutschkurse besuchen“ (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 25). Die erwartete Lösung sollte lauten „Migrantinnen und Migranten haben kein Geld (für Deutschkurse).“ Der Schluss wird nun vom Buch vorgegeben und lautet „Deutschkurse müssen kostenlos sein.“

Die inhaltliche Aussage, die bei dieser Übung getroffen wird lautet also, dass Migrant*innen für die Integration Deutsch lernen müssen. Da sie kein Geld haben, müssen Deutschkurse kostenlos sein (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 25). Das Phänomen des Othering kommt hier in mehrfacher Hinsicht vor. Zum einen wird allen Migrant*innen zugeschrieben, dass sie sich integrieren müssten. Migration ist allerdings ein vielfältiges Phänomen und beschreibt den längerfristigen Lebensmittelpunktwechsel von Menschen. Das geschieht nicht nur international, sondern kann auch innerhalb von Staatsgrenzen geschehen (Manos & Sarikoudi, 2022, S. 263). Migrant*innen sind häufig mit der Zuschreibung von angeblichen kulturellen Merkmalen konfrontiert, wie beispielsweise die Annahme, dass sie sich integrieren müssten und dafür die deutsche Sprache lernen müssten. Wie man an der Definition von Migration erkennen kann, sind auch Menschen, die auf Grund des Berufes von Deutschland, nach Österreich ziehen, Migrant*innen. Dieser Gruppe würde vermutlich nur wenige zuschreiben, dass sie für die Integration Deutsch lernen müssten. Die zweite Zuschreibung die in diesem Beispiel vorkommt, wäre die Annahme, dass Migrant*innen kein Geld haben. Auch hier wird mit Vorurteilen gearbeitet, die nicht auf alle zutreffen. Bei diesem Übungsbeispiel wird also die eigene Bezugsnorm des deutschsprachigen Menschen aus einer guten sozio-ökonomischen Schicht verwendet, um die Gruppe der „anderen“ nicht-deutschsprachigen Migrant*innen, die kein Geld haben zu konstruieren. Auch wenn bei diesem Beispiel lediglich deskriptive und präskriptive Aussagen geübt werden sollen, werden auf inhaltlicher Ebene

Vorurteile reproduziert und Othering vorangetrieben. Es sollte von diesen Aussagen abgesehen werden und stattdessen Sätze verwendet werden, die von binären Oppositionspaaren absehen.

Othering lässt sich auch im Kapitel „Basiswissen Menschenrechte“ auf Seite 36 finden. Auf der Seite geht es thematisch darum, dass alle Menschen gleich und frei sind und damit auch alle Rechte und Möglichkeiten haben. Dies wird relativiert, indem betont wird, dass es nach wie vor Kinderarbeit, Kindersoldat*innen und Menschenhandel gibt. Es soll verdeutlicht werden, dass nicht alle Kinder die gleichen Rechte haben. Problematisch ist allerdings,



Abbildung 1: "Kobaltmine in der Demokratischen Republik Kongo" S. 36

dass als Beispiel ein Bild von einem Kind aus dem Kongo verwendet wird um das darzustellen. Ich führe im Rahmen meiner Masterarbeit keine Bildanalyse durch, dennoch möchte ich im Zusammenhang mit Othering kurz auf dieses Foto eingehen. Hier kommt es zu einer unreflektierten Darstellung von Afrika, dass die Reproduktion von Vorurteilen fördert. Es wird auf koloniale Denkweisen zurückgegriffen, indem Afrika (in diesem Fall die Demokratische Republik Kongo) als Beispiel für Kinderarbeit und den Missbrauch als Kindersoldat*innen verwendet wird. Dabei wird das Bild eines armen und gewalttätigen Afrikas gefördert und der Kontinent mit Krankheiten und sozialen Problemen dargestellt. Der Kolonialismus Europas und die Ausbeutung im Zuge dessen wird nicht thematisiert, was als Afropessimismus beschrieben wird. Er beschreibt diese stigmatisierende und pessimistische Sichtweise auf Afrika und deren Bewohner*innen (Aping, et al., 2022, S. 64-65). Da im weiteren Verlauf nicht mehr auf Afrika eingegangen wird und dieses Bild lediglich als Darstellung von „*der dunklen Seite der Globalisierung*“ (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 36) sollte das Bild weggelassen werden. Ein weiteres, sehr ähnliches Bild lässt sich auf Seite 45 finden, auf dem ein Flüchtlingslager, mit afrikanischen Menschen zu sehen ist (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 45). Eine positive Afrikadarstellung bzw. eine nicht-klischeehafte ist in dem Schulbuch nicht zu finden. Die Erwähnung Afrikas kommt nur in dem erwähnten Kontext vor.

Othering kann auch auf Seite 40 und 41 gefunden werden. Dabei geht es nach wie vor um das Thema der Menschenrechte. Im Zuge der Erklärung, welche Generationen an Menschenrechten es gibt, wird von „Entwicklungsrechten“ gesprochen, die „*nicht industrialisierten Staaten helfen, die Kluft zwischen Arm und Reich zu verkleinern*“. (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 40). Daran anschließend soll in einer Übung recherchiert werden „*welche Pflichten*

Industriestaaten und Entwicklungsstaaten in Bezug auf Klimaschutz haben“ (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 41). Der Begriff des „Entwicklungslandes“ meint ein, im Vergleich zu den europäischen Industrienationen, unterentwickeltes Land (Boussoulas, 2018, S. 120). Bei Verwendung dieses Begriffes wird von dem Konzept ausgegangen, dass sich Staaten von „niedrigeren“ Gesellschaften zu einem Ideal hin entwickeln. Das Ideal stellt dabei in den meisten Fällen Europa dar. Es werden also jene Nationen als „Entwicklungsländer“ bezeichnet, die nach der Idee Europas noch nicht die europäische Norm erreicht haben. Faktoren die bei der Klassifizierung als Entwicklungsland eine Rolle spielen, sind das Pro-Kopf Einkommen, Alphabetisierungsgrad und Unterernährung der Bevölkerung. Andere Faktoren werden nicht berücksichtigt und der Prozess der Kolonialisierung wird ebenfalls häufig ausgeblendet (Boussoulas, 2018, S. 121-122). Es wird hier also mit der Bezugsnorm Europas gearbeitet, die alle anderen erreichen müssen, um ebenfalls als „Industrieländer“ gelten zu können. Solange dies nicht geschieht, werden sie der Gruppe der „Anderen“ zugeschrieben. Um die Hierarchisierung zu vermeiden, die mit dem Begriff „Entwicklungsländer“ einhergeht, könnte hier von Ländern des globalen Südens gesprochen werden. Diese Bezeichnung ist ein dekolonialer Versuch diskriminierungsfrei zu denken und Machtverhältnisse nicht zu reproduzieren.

4.2.2 Rassismus

Rassismus kann als eine Form des Othering gesehen werden, bei dem als Unterscheidungsmerkmal zwischen dem Eigenen und dem Fremden „Rasse“ verwendet wird. Lange Zeit wurde dabei davon ausgegangen, dass es biologisch natürliche „Menschenrassen“ gibt, nach denen sich die gesamte Menschheit kategorisieren lässt. Damit einher ging auch eine Abwertung. In jüngerer Zeit wird weniger von „Rassen“ als Unterscheidungsmerkmal gesprochen, sondern von „Kulturen“, die die Basis für die Konstruktion des „Anderen“ sind. Dabei wird von kulturellem Rassismus gesprochen (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 111); (Geiss, 1988).

Im Kapitel über die Menschenrechte wird auf Seite 37 die allgemeine Erklärung der Menschenrechte beschrieben. In dieser steht *„...und sollen für alle Menschen gelten, unabhängig von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen.“*¹² (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 37). Wie im Theoriekapitel

¹² Dieses Zitat aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte kommt in dieser Form nur in „Praxisbuch Ethik 1“ vor. In den anderen Büchern wird die originale Fassung nicht behandelt.

geschrieben, gibt es keine „Rassen“ mit denen man Menschen voneinander unterscheiden könnte. Allerdings wurde die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte zu einer Zeit geschrieben, in der es üblich war von „Rassen“ zu sprechen. Auch wenn im Sinne eines strategischen Essentialismus der Begriff verwendet werden kann um auf ungleichheitsfördernde Kategorien hinzuweisen, wird in diesem Zusammenhang doch eher ein Vorurteil reproduziert. Der Begriff der „Rasse“ wird weder kursiv geschrieben, noch unter Anführungszeichen gesetzt. Um koloniale Denkweisen nicht weiter zu reproduzieren wäre es sinnvoll in einer Fußnote eine Erklärung über die Verwendung und Konstruiertheit des Begriffes hinzuzufügen. Der Begriff wird einige Seiten später (S. 44) noch einmal verwendet im Kontext der Flüchtlingskonvention. Auch hier wird nicht darauf hingewiesen, dass „Rasse“ eine Konstruktion ist, die sich im Laufe der Geschichte gebildet hat.

4.2.3 Orientalismus

In dem Kapitel „Familie, Freundschaft, Vorbilder“ beschäftigt sich eine Seite mit dem Thema „Familie interkulturell“. Zu Beginn wird darauf hingewiesen, dass auf Grund der Globalisierung die Welt schrumpft und man daher Zugang zu Aspekten hat, die früher unmöglich zu erreichen waren (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 52). Das Ethikschulbuch beschäftigt sich auch mit anderen Formen von Familie und zeigt damit außereuropäische Perspektiven auf. Allerdings heißt es im darauffolgenden Absatz: *„Die Vorstellungen vom Familienleben spielen dabei eine große Rolle und so ist es für uns nötig, uns auch mit außereuropäischen Familienbildern auseinanderzusetzen und ihnen mit Respekt, aber auch aufgeklärter Kritik zu begegnen.“* (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 52) Es ist vor allem der letzte Teil des Satzes, der im Zusammenhang mit kolonialen Denkweisen eine Herausforderung darstellt. Außereuropäische Vorstellungen von Familie mit dem angeblich aufgeklärten Blick Europas zu kritisieren ist ein Ausgangspunkt, der den Kolonialismus beherrschte. Da das außereuropäische „Andere“ so verschieden war, als die Normen in Europa ging man davon aus, diese Menschen belehren zu müssen und das eigene europäische Ideal durchsetzen zu müssen (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 30). Teil von diese Denkweise ist der Eurozentrismus, bei dem vom europäischen Maßstab ausgegangen wird und damit das „Andere“ bewertet wird. Im weiteren Verlauf gibt das Buch ein Beispiel für diese aufgeklärte Kritik und verfällt dabei in orientalistische Denkmuster. Es gibt als Beispiel für große interkulturelle Unterschiede die arrangierte Ehe an, die in Indien und vielen „islamisch dominierten“ Ländern vorherrschte. Kontrastiert wird das mit dem Satz, das in Europa die freie Partnerwahl seit dem 18. Jahrhundert üblich ist. (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 52). Bis ins 19. Jahrhundert, währenddem sich die freie Partner*innenwahl erst langsam durch

setzte, waren die Gründe für arrangierte Ehen wirtschaftliche. Vor allem bei jungen Mädchen wurde versucht, diese in finanziell gut gestellten Familien unterzubringen, um sie versorgen zu können. Mit der Aufklärung hatte die freie Partner*innenwahl daher wenig zu tun, sondern damit, dass Frauen sich mehr Rechte erkämpften und mit der Zeit finanziell auch unabhängiger wurden. Es ist also auch in Europa ein junges Phänomen (Funcke & Hildenbrand, 2018, S. 85-86). Ein zweiter Kritikpunkt besteht darin, dass der Inhalt dieses Absatzes suggeriert, als würde es in Europa heutzutage keine arrangierten Ehen mehr geben, sondern lediglich außerhalb von Europa üblich sein. In verschiedenen Studien wurde über dieses Phänomen auch in Europa geschrieben, wie beispielsweise in dem Artikel von Carroll (2004), die sich mit Großbritannien beschäftigt oder der Sammelband von Balschke-Nacak & Höfl (2016), die sich mit Deutschland beschäftigen.

Schließlich geht das Schulbuch dazu über Indien als zugleich „modernes“ und „konservatives“ Land darzustellen. Die Begründung liegt darin, dass das Land auf der einen Seite Atomwaffen baut, Sonden zum Mars schießt und in Bollywood massenweise Filme produziert, aber bei der Partnerwahl sehr traditionelle und konservative Vorstellungen von Familie hat, da ca. 90% der Ehen arrangiert werden (laut dem Buch) (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 52). Orientalismus beschreibt, wie dominante Kulturen andere repräsentieren und konstruieren (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 101-103). Typisch ist dabei die das Denken in binären Gegensatzpaaren. Atomwaffen und Filme werden als modern und westlich gesehen, während die Idee von einer arrangierten Ehe als konservativ und traditionell dargestellt wird (Said, 1979, S. 13-14). Mit der Aussage, dass selbst hochgebildete, westlich geprägte Gesellschaftsschichten in Indien Befürwörter*innen der arrangierten Ehe sind, zeigt sich das Machtverhältnis recht deutlich. Das Schulbuch stellt Indien dabei als rückständig dar, obwohl sie ja sogar „westlich geprägte Gesellschaftsschichten“ haben, die wissen sollten, wie es im Westen läuft (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 52). Arrangierte Ehen¹³ haben Vor- und Nachteile. Dennoch darf nicht aus einer europäischen Perspektive ein anderes Land bewertet werden. Nur weil arrangierte Ehen aus, beispielsweise wirtschaftlichen Gründen, heutzutage in Europa nicht mehr als Norm gesehen wird, heißt das nicht, dass dieser Zugang zu Hochzeit weniger wert ist, als die Vorstellung von freier Partner*innenwahl. Gesellschaften müssen daher von innen heraus verstanden werden und nicht an Hand von europäischen Idealen bewertet und hierarchisiert werden (Eriksen, 2015, S. 8). Die Erwähnung von anderen Familienformen ist im

¹³ Nicht zu verwechseln mit Zwangsehen.

Kontext von postkolonialer Theorie notwendig, von einer Bewertung sollte aber abgesehen werden.

Ein weiteres Beispiel lässt sich auf S. 31 im Kapitel „Grundlagen der Ethik“ finden. Dort steht folgender Absatz: *„Allen westlichen Demokratien liegen diese Freiheiten (Handlungsfreiheit, Wahlfreiheit, Willensfreiheit) und das Wissen um die Würde des Menschen zu Grunde. Wir können sagen: Philosophie hat Staat und Politik gemacht – sie steht am Beginn unseres modernen, aufgeklärten und freien Lebens.“* (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 31)

Wie bereits erklärt, zeichnet sich Orientalismus durch das Denken von binären Gegensatzpaaren zwischen Westen und Nicht-Westen ab. Hall (1992) nennt das „The West and The Rest“. Diese Formulierung soll darauf hinweisen, dass dem Westen der Rest der Welt gegenübersteht, egal wo sich dieser „Rest“ geografisch befindet (Hall, 2020, S. 145-146). Dies findet man hier gleich zweimal. Zum einen wird betont, dass lediglich den westlichen Demokratien diese Freiheiten zu Grunde liegen. Da es hier die Betonung von „westlich“ verwendet wird, müssen Leser*innen davon ausgehen, dass nicht-westliche Demokratien nicht darüber verfügen. Hier kommt es zu der ersten Einteilung eines Gegensatzpaares: westlich und östlich. Im weiteren Verlauf wird schließlich erwähnt, dass Philosophie am Beginn vom modernen, aufgeklärten und freien Leben steht (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 31). Da im vorherigen Satz bereits die Unterscheidung in westlich und östlich gemacht wird, wirkt es so, als wäre der Westen mit seiner Philosophie modern, aufgeklärt und frei, während der Osten rückständig, unfrei und nicht aufgeklärt ist. Es wird hier nicht explizit von einem „Orient“ und einer Abwertung geschrieben, aber die Formulierung lässt Rückschlüsse zu, die in Richtung Orientalismus gehen. Um Vorurteile zu vermeiden, wäre es sinnvoll hier die Begriffe „westlich“, sowie „modern“ und „aufgeklärt“ wegzulassen. Da nicht näher erklärt wird, was damit gemeint ist, kann der Absatz zu Missverständnissen führen und Vorurteile reproduzieren.

4.2.4 Wer darf sprechen?

In diesem Schulbuch kommen vor allem Philosoph*innen und Expert*innen aus europäischen und amerikanischen Kontexten zu Wort.. Vor allem im ersten Kapitel „Grundlagen der Ethik“ werden ausschließlich Personen aus Europa und den USA zitiert, wie beispielsweise Rousseau, Hume, Busch, Aristoteles, Platon, Cicero, Dostojewski, Hobbes etc. Es wird weder auf berühmte Personen hingewiesen, die außerhalb von Europa etwas zu Ethik und Philosophie beigetragen haben, noch kommen diese mit Zitaten zu Wort (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 20-30).

Auf Seite 36 wird über die Kobaltminen in der Demokratischen Republik Kongo die „*dunkle Seite der Globalisierung*“ (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 36) erklärt. Es kommen hier allerdings keine Menschen aus Kongo oder Arbeiter*innen aus den Kobaltminen zu Wort, die von ihrem Leben berichten. Ein ähnliches Beispiel lässt sich auf Seite 44 und 45 finden, wo über Migration und Flüchtlinge geschrieben wird. Es lassen sich keine Perspektiven von geflüchteten oder migrierten Menschen finden. Es wird zwar über sie geschrieben, aber nicht mit ihnen. Auf Seite 60 werden verschiedene Held*innen gezeigt. Neben Sophie Scholl und Franz Jägerstätter, werden auch Nelson Mandela und Malala Yousafzai gezeigt. Sie kommen zwar nicht mit Zitaten oder Interviews zu Wort, dennoch wird gezeigt, dass es auch Held*innen außerhalb von Europa gab und gibt. In dem Kapitel Religion und Weltanschauung, liegt der Fokus zwar wiederum auf europäischen Personen, wie Konrad Paul Liessmann oder Margot Käßmann, dennoch lassen sich zwei Vertreter*innen finden, die außerhalb des eurozentristischen Denkens sind. Zum einen wird ein Zitat von Dalai Lama auf Seite 96 gezeigt. Zum anderen wird recht ausführlich über die Muslimin und Publizistin Khola Maryam Hübsch eingegangen, die über ihren Zugang zu dem Blasphemiegesetz in Deutschland spricht. Als Diskussionspartner*in hat sie den Aktivist und Youtuber Ali Utlu (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 96). Auf zwei weitere positive Beispiele gehe ich in Kapitel 4.2.7. ein.

Queere Personen werden in dem Buch weder sichtbar gemacht, durch die binäre Form zu gendern (Freundinnen/Freunde; SängerInnen), noch kommen sie selber zu Wort. Gerade bei dem Thema zu Familie und Partner*innenschaft könnten diese Stimmen gut miteinbezogen werden.

4.2.5 Repräsentation und Gender

Das Thema Gender bzw. Geschlechterrollen ist eng mit Kolonialismus und Imperialismus verbunden. Hornscheidt (2012) geht davon aus, dass sich die heutigen Vorstellungen von Gender, sowie die Erwartungen daran unter anderem aus dem Kolonialismus entwickelt haben, weshalb bei feministischen Forschungen auch immer das Thema „postkolonial“ mitgedacht werden sollte. Verhaltens- und Kleidervorschriften, sowie Argumente, die die Rolle und Bewertung von Arbeit werden kontinuierlich weitergeführt (Hornscheidt, 2012, S. 218). Zentral für postkoloniale feministische Ansätze ist Frage nach der Wissensproduktion. Dabei geht es darum, wer aus welcher sozialen Position heraus spricht und welche Stimmen ungehört bleiben. Im Kontext von feministischer Forschung liegt der Fokus auf den Stimmen von Frauen. Da Frauen und vor allem Women of Colour während des Kolonialismus und darüber hinaus nicht gehört wurden, ist es im Sinne einer postkolonialen feministischen Ethik wichtig auch diese

Stimmen miteinzubeziehen (Hornscheidt, 2012, S. 220). In den vier analysierten Kapiteln kamen insgesamt 10 Frauen vor, wobei lediglich drei davon mit Zitaten angeführt waren. Der Rest wird als Beispiele genannt, wie Malala Yousafzai als Beispiel für ein Vorbild (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021).

Auf Seite 30 wird auf die Freiheit von Menschen eingegangen und die Entwicklung der Freiheit. Dabei wird betont, dass im 18. Jahrhundert im Zuge der Aufklärung, alle Menschen dieselben Rechte bekamen, nämlich die Menschenrechte. Allerdings wird hier nicht erwähnt, dass dies zuerst nur für Männer galt. Frauen wurde anfangs nach wie vor ihre Rechte vorenthalten. Erst im 19. und 20. Jahrhundert begannen Frauen ihre Rechte einzufordern, wie beispielsweise das Wahlrecht oder das Recht auf Bildung (Amnesty International, 2023). Im Sinne einer Multiperspektivität wäre es auch hier erforderlich darauf einzugehen, dass Frauen bis heute mit Diskriminierung zu kämpfen haben.

Von einer feministische postkolonialen Theorie ausgehend kommt man schließlich zu der Frage nach einer queeren postkolonialen Theorie. Im Zuge des Kolonialismus wurde die Heteronormativität stark durchgesetzt und alle Themen, die mit Queerness zu tun hatten abgewertet. Vor allem im Zusammenhang mit dem „Orient“ kam es zur Erwähnung von Homosexualität, vor allem unter Männern. Dies wurde von den europäischen Mächten als moralisch falsch angesehen, da es unter anderem gegen die christlichen Lehren verstieß (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 123-124). Diese Abwertung und das Unverständnis blieb mitunter bis heute bestehen. Im Schulbuch sieht man das im Kapitel über Grundlagen der Ethik, auf S. 29. Dabei geht es um das Thema der Handlungsfreiheit. Es wird darauf eingegangen, dass freies Handeln nicht in jeder Hinsicht beliebig ist. Als Beispiel wird unter anderem gegeben, dass man als Mann nicht gleichzeitig Frau sein könne (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 29). Zum einen spiegelt sich in dieser Aussage ein binäres Verständnis von biologischem (sex) und sozialen Geschlecht (gender) wieder. Zum anderen wird mit dieser Aussage davon ausgegangen, dass alle Menschen sich einwandfrei entweder als Mann oder Frau fühlen und daher nicht beides gleichzeitig sein können. Weder biologisch, noch sozial gesehen ist dies der Fall. So haben intersexuelle Menschen beispielsweise Geschlechtsteile, die sich weder eindeutig Männern oder Frauen zuordnen lassen können. In diesem Sinne sind sie also sowohl Männer als auch Frauen (Queer Lexikon, 2021). Aber auch sozial gesehen können Menschen sich sowohl als Mann als auch als Frau fühlen. Ein Beispiel dafür sind transgender Personen. Diese sind nicht jenes Geschlecht, dass ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Unabhängig davon ob sie die Transition durchführen, kann es dazu kommen, dass sie männliche

Geschlechtsteile haben, sich aber als Frau sehen. Auch sie können daher zugleich Mann und Frau sein (Queer Lexikon, 2023). Ein weiteres Beispiel wären nicht-binäre Menschen. Diese zählen sich nicht oder nicht zu 100% zu weiblich oder männlich. Sie können sich als beides sehen oder als weder Frau noch Mann. Andere sehen sich völlig außerhalb des binären Geschlechtersystems. Nichtbinarität kann sehr viele Facetten haben, weshalb eine genau Zuweisung oft nicht so leicht ist (Queer-Lexikon, 2023). Im weiteren Verlauf des Textes wird geschrieben *„All dies ist selbstverständlich und wohl kaum jemand käme auf die Idee, zu behaupten, wir wären deswegen in einer der besagten Situationen unfrei“* (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 29) Da es als selbstverständlich bezeichnet wird, dass Menschen nicht gleichzeitig Mann und Frau sein können wird ein diskriminierendes System aufrecht erhalten und Vorteile gegenüber transgender, intersexuellen und nicht-binären Personen reproduziert. Die Autor*innen gehen hier von einem heteronormativen und binären System aus, das auch während des Kolonialismus, oftmals mit Gewalt, durchgesetzt wurde.

Auf S. 24 wird der sogenannte Sein-Sollen Fehlschluss erklärt. Dabei geht es darum, dass von einer gegebenen Tatsache (viele Menschen lügen) auf den moralischen Status dieser Tatsache (Lügen ist gut oder schlecht) gefolgert wird. Solche Schlussfolgerungen sind in der Philosophie nicht gestattet. Genau ausformuliert hat dies der Philosophie David Hume. In dem Schulbuch wird nun als Beispiel für einen Sein-Sollen-Fehlschluss folgender Satz verwendet: *„Alle Lebewesen sind von Natur aus darauf angelegt, ihr Genom an die Nachfolgegeneration weiterzugeben und so ihre Art zu erhalten. Daher sind homosexuelle Beziehungen verwerflich“*.

Die Idee einen Satz zu verwenden, den viele Menschen für korrekt halten würden, und diesen dann aufzulösen ist an sich ein guter Ansatz, um auch die Schüler*innen zu kritischem Denken anzuregen. Der Satz wird nur im Folgenden nicht näher erklärt. Die Aussage wird lediglich als ein Beispiel für einen Sein-Sollen Fehlschluss verwendet. Was fehlt ist hier die Erklärung, wieso es sich dabei um so einen Fehlschluss handelt. An dieser Stelle würde eine engagierte Lehrperson benötigt werden, um dies aufzuklären, da die Schüler*innen ansonsten diesen Satz in ihr Denken übernehmen könnten und den Satz eben nicht kritisch hinterfragen. Queere Personen sind eine vulnerable Gruppe und häufig Diskriminierungen ausgesetzt. Auch wenn es hierbei um eine philosophische Übung geht, wird inhaltlich vermittelt, dass homosexuelle Beziehungen verwerflich sind. Um so etwas zu vermeiden, wäre es sinnvoll inhaltlich neutralere Sätze zu verwenden um eine vulnerable Gruppe nicht mehr Diskriminierung auszusetzen. Ansonsten könnte auch das Beispiel erklärt werden oder eine Aufgabe gestellt

werden, bei der die Kinder, sich mit dieser Aussage auseinandersetzen sollen. Auf jeden Fall ist eine Konkretisierung und besser Aufarbeitung bei diesem Beispiel nötig.

4.2.6 Eurozentrismus

Auch in diesem Schulbuch lassen sich eurozentristische Ansätze finden. So wird beispielsweise im zweiten Kapitel (Grundlagen der Ethik) wiederum betont, dass sich die Anfänge der Ethik im antiken Griechenland finden lassen (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 26). Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, lassen sich die Anfänge im asiatischen Bereich ca. 100 Jahre vor Aristoteles finden. Dieser Ansatz zeigt wie wenig philosophische und ethische Schriften miteinbezogen werden.

Es wird im Kontext der Menschenrechte Kant erwähnt. „*Kant argumentiert, dass alle Menschen einzigartig und vernunftfähig sind, somit Würde haben und diese etwa wert, aber nicht käuflich ist.*“ (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 37) Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt sind Kants Schriften geprägt von Rassismus und Sexismus. Kant hat daher nicht dafür gesprochen, dass alle Menschen vernunftfähig sind, sondern lediglich *weiße* Männer (Kleingeld, 2019). Im Sinne einer Multiperspektivität sollte daher auch die Kritik an Kant miteinbezogen werden.

Im weiteren Verlauf wird auf das Thema der Kinderarbeit eingegangen. Dabei wird aufgezählt, wie viel Prozent der Kinder in Afrika, Asien und Lateinamerika arbeiten müssen. Wie für den eurozentrischen Blick üblich, wird dabei Europa nicht in den Blick genommen, sondern lediglich außereuropäische Kontinente aufgezählt (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 44) Dabei gibt es auch in Europa nach wie vor Kinderarbeit. Laut der UNESCO arbeiten in Georgien 29% der Kinder zwischen 7 und 14 Jahren. In Albanien sind es 19% und in Italien arbeiten 5,2% der Kinder unter 16 Jahren (Europarat, 2013).

4.2.7 Was ist gut gelungen?

Im Sinne von Postkolonialismus ist anzumerken, dass bei dem Unterkapitel „Werte und Moral“ darauf hingewiesen wird, dass diese von den eigenen Bräuchen und Gewohnheiten abhängen. Es wird zwar nicht explizit erwähnt, dennoch kann man daraus schließen, dass Werte und Moral in jeder Gesellschaft anders und daher nicht universell sind (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 26-27). Ebenfalls anzumerken ist die Erwähnung, dass Menschenrechte in vielen Kulturen, Gesellschaften und Religionen zu finden sind (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 38). Auch wenn nicht näher darauf eingegangen wird, wo und in welcher Form sie zu finden sind wird hier dennoch von einem eurozentrischen Ansatz abgesehen. Ein ähnlicher

Ansatz wird auf S. 43 gewählt, wo darauf hingewiesen wird, dass auch in Österreich die Kinderrechte nicht vollständig durchgesetzt werden. Es wird damit klar gestellt, dass auch europäische Länder oder die USA (mit der Erwähnung, dass diese die Menschenrechte nicht ratifiziert hat) die Menschenrechte nicht immer durchsetzen. Kritik ist damit auch innerhalb von Europa angebracht (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 43).

Im Kapitel „Familie, Freundschaft, Vorbilder“ wird schließlich darauf hingewiesen, dass es unterschiedliche Formen von Familie gibt. Diese werden auch explizit genannt, wie gleichgeschlechtliche Paare, Alleinerzieher*innen und Regenbogenfamilie (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 50-51). Es wird hier auf Multiperspektivität geachtet und dafür gesorgt, dass auch verschiedene Menschen aus unterschiedlichen Kontexten zu Wort kommen. In diesem Zusammenhang kann auch die Beschäftigung mit interkulturellen Familienformen genannt werden, das auf S. 52 zu finden ist. Es wird darauf hingewiesen, dass Familienformen in verschiedenen Ländern unterschiedliche Ausprägungen haben können. Auch wenn in weiterer Folge orientalistische Argumente und Denkstrukturen verwendet werden, ist positiv anzumerken, dass nicht nur die europäische Form von Familie diskutiert wird.

Im Sinne einer postkolonialen Denkweise ist auch die Information über die fünf Weltreligionen auf Seite 96 zu erwähnen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung der Weltreligion und die Einteilung dessen stark europäisch geprägt ist und in vielen Teilen der Welt so nicht verwendet wird. Der Begriff „Weltreligion“ ist auf Grund von zwei Aspekten problematisch. Zum einen ist er eurozentrisch geprägt, da er von Europa im 19. Jahrhundert eingeführt wurde um Religionen vergleichen und kategorisieren zu können (ähnlich wie es mit unterschiedlichen Menschengruppen gemacht wurde). Spricht man also von Weltreligion verwendet man eine eurozentrische Sprache, die Weltreligionen nach den Normen Europas definiert hat. Der zweite Grund liegt darin, dass der Begriff die tatsächlichen religiösen Praktiken oft nicht repräsentiert. Der Begriff wurde gewissen Religionen oder religiösen Richtungen übergestülpt (Goulet, 2011, S. 635-636).

Ein weiteres positives Beispiel lässt sich auch auf S. 44 finden. Im Kontext von Kinderarbeit kommt ein Mädchen aus Bolivien zu Wort, dass Kinderarbeit nachgeht: *„Zu Hause ist es langweilig, Wir haben keine Spielsachen und keinen Fernseher. Da gehe ich lieber auf den Markt arbeiten“* (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 44) Im Sinne von Repräsentation wird hier auch die Perspektive von einem Mädchen, das von Kinderarbeit betroffen ist miteinbezogen. Es wird nicht nur über sie geschrieben, sondern bis zu einem gewissen Grad mit ihr, indem sie zu Wort kommen darf. Ähnlich ist es auf Seite 52, auf der über arrangierte

Ehen geschrieben wird. Mit Lakshmi kommt eine junge Frau zu Wort, deren Ehe arrangiert wurde. Sie spricht in einem Interview über ihre Hochzeit und Ehe. Auch hier wird eine andere Perspektive eingeholt (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 52).

4.3 Gemeinsam

Das Ethikschulbuch „Gemeinsam“ wurde von Anton Bucher, Barbara Maier, Martina Meysel und Veronika Palm-Thaler geschrieben und trägt den Untertitel „Miteinander, Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln“. Es erschien 2022 als 1. Auflage im Hölzel-Verlag. (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022). Nähere Informationen zu diesem Schulbuch finden sich in Kapitel 3.4.3.

4.3.1 Rassismus

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass das Buch keine rassistischen Aussagen tätig oder Personengruppen abwertet. Es werden aber vor allem in dem Kapitel über Religion und Weltanschauung (Mein Gott, dein Gott – kein Gott?) Begriffe verwendet, die einen rassistischen Hintergrund haben und daher vermieden werden sollten. Einer dieser Begriffe ist auf Seite 133 zu finden: *„Die unweigerliche Reaktion: Da ist jemand- ein Tier, ein Eingeborener.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 133) Der Begriff „Eingeborene“ kann auf unterschiedliche Art definiert werden. Seit dem transatlantischen Sklavenhandel und dem Kolonialismus hat der Begriff allerdings eine negative Konnotation. Damit wurden Menschen bezeichnet, die in kolonialisierten Gebieten lebten. Problematisch ist das auf Grund von zwei Punkten. Einerseits werden unter dem Begriff „Eingeborene“ viele verschiedene Menschen vereint und damit zu einer imaginierten, homogenen, anderen Gruppe gemacht. Zum anderen wurde mit „Eingeborenen“ immer auch Bewertungen gemeint. Diesen wurde Unzivilisiertheit, Heidentum und Barbarei zugeschrieben. Damit wurden Bilder von Afrika reproduziert, die aus dem Kolonialismus stammten, aber nicht der sozialen und gesellschaftlichen Realität entsprachen (Arndt, 2018, S. 116). Problematisch ist der Begriff ebenfalls, da er fast immer als Synonym für „Ureinwohner*in“ bzw. „Angehörige*r eines Naturvolkes“ gilt. Europäer*innen werden nie als „Eingeborene“ bezeichnet, obwohl sie das in Europa ja eigentlich wären, wenn man von der neutralen Definition ausgeht, das „eingeboren“ lediglich meint, in einem bestimmten Land geboren zu sein. Auch dies zeigt die rassistischen Konnotationen dieses Begriffes. Auch heute wird der Begriff lediglich für Menschen aus Afrika, Asien, Australien und Südamerika verwendet, nicht aber für europäische Menschen (Arndt, 2018, S. 117). Diesen Diskurs kann man auch in dem Schulbuch erkennen. Der Begriff lässt sich in folgendem Kontext lesen: *„Wir pirschen durch die dichten Gebüsch eines*

Dschungels und hören plötzlich ein Knacken. Die unweigerliche Reaktion: Da ist jemand-ein Tier, ein Eingeborener.“ (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 133) Es wird hier die Verbindung hergestellt zwischen Dschungel und den „Eingeborenen“ die angeblich in einem Dschungel leben. Es könnten ja auch andere Tourist*innen sein. Stattdessen wird jener Kontext der „Eingeborene“ reproduziert, die in einem Dschungel wohnen. Anstatt diesen Begriff zu verwenden, wäre eine Möglichkeit von indigenen Gruppen oder Menschen zu sprechen.

Ein weiterer Begriff, der nicht verwendet werden sollte ist „Stamm“. Auch dieser lässt sich auf Seite 133 finden. *„Aus diesem Grund haben sie sich wahrscheinlich an die Regeln ihres Stammes gehalten.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 133) Der Begriff „Stamm“ hatte ursprünglich eine neutrale Bedeutung und beschrieb im Althochdeutschen einen Baumstamm bzw. ein Geschlecht, im Sinne von Abstammung. Mit der zunehmenden Kolonialisierung Afrika änderte sich diese Bedeutung und bekam eine rassistische Konnotation. Im 19. Jahrhundert begann man Afrika zu kolonialisieren, was eigentlich gegen die Werte verstieß, die während der Französischen Revolution proklamiert wurden. Man musste also eine Erklärung für die Eroberungen und Unterdrückungen finden. Im Zuge dessen wurde Afrika daher zum unterlegenen Anderen erklärt. Da Afrika in dieser Denkweise so anders als Europa war, musste man auch andere Begriffe finden, die die Gesellschaften beschrieben. Einer dieser Begriffe war „Stamm“, der in Europa die „Urgesellschaft“ oder die Germanen beschrieb. Damit konnten Europäer*innen den Kolonialismus rechtfertigen. Diese „Stämme“ wären, wie die Germanen“, unzivilisiert, primitiv und mussten zivilisiert werden (Arndt, 2018, S. 214). Am besten ist es in diesem Zusammenhang von konkreten Gesellschaften, wie es auch in Europa üblich ist, zu sprechen, wie der Wolof-Gesellschaft oder den Yanomani. Man spricht schließlich auch von der österreichischen Gesellschaft und nicht dem österreichischen Stamm. In Falle des Schulbuches könnte daher einfach geschrieben werden: *„Aus diesem Grund haben sie sich wahrscheinlich an die Regeln ihrer Gesellschaft gehalten.“*

Ein dritter Begriff lässt sich auf Seite 134 finden: „Entwicklungshilfe“ Der Begriff kommt in dem Zusammenhang vor, dass ein junger Mann in einem abstürzenden Flugzeug sitzt und Gott verspricht, in die „Entwicklungshilfe“ zu gehen und armen Menschen zu helfen, wenn dieser ihn rettet (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 134). Wie bereits in dem Kapitel 5.2.1 geschrieben meint der Begriff „Entwicklungsland“ ein angeblich unterentwickeltes Land, im Gegensatz zu europäischen Ländern. Damit einher geht die Idee, dass sich Staaten in einem Prozess von einer niedrigen Stufe zu einer hohen entwickeln. Das Ziel ist es demnach Staaten

wie in Europa zu bilden. Solange dies nicht geschehen ist, wird ein Staat als „Entwicklungsland“ gesehen und damit als unzivilisiert bzw. primitiv (Boussoulas, 2018, S. 120-121). Im Falle des Schulbuches wäre es besser davon zu schreiben, dass diese Person verspricht nicht-privilegierten Personen zu helfen.

Schließlich lässt sich auf Seite 145 der Begriff „primitiver Aberglaube“ finden, der ebenfalls vermieden werden sollte. Konkret geht es um folgende Aussage: *„Es gab Kritiker, die behaupteten, Religion sei primitiver Aberglaube, die Menschen, könnten viel leichter, freier und besser leben, wenn sie nicht einer Religion angehören würden.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 145) „Primitiv“ kann unterschiedlich definiert werden, hat aber fast immer eine negative und abwertende Bedeutung. Der Begriff dient dazu um Menschen, ihr Verhalten oder ihre Lebensumstände an Hand einer europäischen Norm bewerten zu können. Dabei ist er immer von dem historischen Kontext abhängig, in dem er benutzt wird. Was heute als modern gilt, könnte in 10 Jahren schon wieder „primitiv“ sein (Hornscheidt, 2018, S. 191). Während des Kolonialismus und bis heute werden Gesellschaften damit beschrieben, die nicht dem europäischen Bild einer „modernen und zivilisierten“ Gesellschaft entsprechen. Teilweise werden heute auch Gesellschaften damit beschrieben, die allerdings nie unter kolonialer Herrschaft standen, wie Osteuropa. Der Unterschied ist, dass bei vielen afrikanischen Gesellschaften alles pauschal als „primitiv“ abgewertet wird. In Osteuropa wird von „primitiven Lebensumständen“ gesprochen aber nicht von einer primitiven Gesellschaft an sich (Hornscheidt, 2018, S. 192). Der Begriff des „Aberglauben“ wurde bis ins 19. Jahrhundert verwendet um Phänomen zu beschreiben, die weder etwas mit Wissenschaft, autorisierter Religion, wie dem Christentum, oder dem gesunden Menschenverstand erklärbar waren. Ein Beispiel dafür wäre Hexerei oder das böse Auge (Eriksen, 2015, S. 265). Aberglaube wird hier also auch mit dem Anderen konnotiert und häufig abgewertet, wie an der Kombination in dem Schulbuch „primitiver Aberglaube“ zu sehen ist (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 145). Da es sich bei dem Satz auch nicht um ein direktes Zitat handelt, sondern lediglich von Kritikern¹⁴ geschrieben wird, wäre eine andere Formulierung sinnvoll um den rassistischen Charakter umgehen zu können. So könnte davon gesprochen werden, dass Kritiker*innen der Meinung sind, dass Menschen ohne Religion leichter, freier und besser leben könnten. Dabei wird die Bewertung weggelassen.

¹⁴ Im Buch wird lediglich von „vielen Kritikern“ (nicht gegendert) geschrieben.

4.3.2 Wer darf sprechen?

In einigen Beispielen werden im Religionskapitel konkrete Religionen verwendet, die sich auf Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus beschränken. Um auch andere religiöse Richtungen zu repräsentieren, könnten die Beispiele hier ausgeweitet werden. Als Beispiel für Ahnenverehrung könnten die Kaguru in Tansania genannt werden, während die Kachin in Myanmar ein oszillierendes System haben, bei denen je nach Periode die Mythen anders erzählt werden (Eriksen, 2015, S. 275). Wie man auch in Kapitel 5.3.1 gesehen hat, gibt es wesentlich mehr Möglichkeiten Phänomene wie Religion oder Freundschaft (siehe 5.3.1) zu erklären, als lediglich eine europäische Definition. Dennoch kann gesagt werden, dass bei diesem Thema kaum der Fokus auf den einzelnen Religionen liegt, sondern das Phänomen an sich betrachtet wird (siehe Kapitel 4.3.5).

Ein Aspekt, der geändert werden könnte, ist auf Seite 144 zu finden. Hier werden Beispiele gegeben, wie eine Ethik ohne Religion ausschauen sollte. Unter anderem wird darauf eingegangen, dass Staat und Religion zu trennen ist: *„Die Religion darf den Staat nicht beherrschen wollen, wie das in früheren Jahrhunderten in Europa massiv der Fall war, aktuell in diversen islamischen Ländern.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 144) Dieser Satz vermittelt, dass es in Europa nur früher von Religion beherrschte Staaten gegeben hätte und dies mittlerweile überwunden hätte, während muslimisch geprägte Länder nach wie vor Religion und Staat zusammen denken. Auch in Europa gibt es nach wie vor Länder, in denen Religion und Staat nicht getrennt sind. Das prominenteste Beispiel wäre der Vatikan. Um Vorurteile nicht zu reproduzieren und Bilder zu vermitteln, in denen muslimische Länder „rückständig“ und „traditionell“ sind, wäre es sinnvoll in diesem Zusammenhang europäische Länder zu nennen.

Ebenfalls kritisch anzumerken ist, dass kaum auf Philosoph*innen oder Ethiker*innen außerhalb Europas verwiesen wird. Die einzigen beiden Personen, die man in diesem Zusammenhang erwähnen könnte, sind Malala Yousafzai und Martin Luther King, die im Kontext der Menschenrechte erwähnt werden. Allerdings sind diese beiden keine Ethiker*innen oder Philosoph*innen, sondern werden als Beispiel für Menschenrechtsaktivist*innen angeführt (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 27-28). Sowohl was die Philosophie außerhalb Europas betrifft, als auch deren Vertreter*innen, gibt es in diesem Buch also eine Lücke. Man könnte an diversen Stellen außereuropäische Sichtweisen miteinbeziehen. In Kapitel 1 (Wozu ethisch handeln) kann auf die Entwicklung der Ethik in verschiedenen Bereichen der Welt eingegangen werden und nicht nur die Entstehung in Griechenland erklärt

werden. So könnte darauf eingegangen werden, dass in vielen afrikanischen Traditionen, vor allem südlich der Sahara, Ethik mündlich überliefert wurde, häufig auch im Rahmen von Sagen. Gleichzeitig haben die unterschiedlichen Gesellschaften verschiedene Vorstellungen über ethisches Handeln. Ein großer Unterschied zwischen Afrika und Europa liegt darin, dass in europäischen Kontexten eine „Philosophie des Ich“ entstanden ist, während in vielen afrikanischen Denkweisen eine „Philosophie des Wir“ herrscht (Kimmerle, 2014, S. 22-23). Auf asiatische Philosophien bin ich bereits in Kapitel 5.3.1 eingegangen und haben gezeigt, dass Freundschaftstheorien auch mit Ansätzen von Konfuzius oder der Mahabharata erklärt werden können. Auch lateinamerikanische Ansätze können erklärt werden. Vieles wurde zwar von Europa übernommen, dennoch haben Perspektiven der indigenen Bevölkerung die anfänglich rein europäische Philosophie gewandelt. So ist eine Befreiungsphilosophie im Kontext von dekolonialen Bestrebungen entstanden. Des Weiteren unterscheidet sich die Sichtweise auf die Philosophie mittlerweile stark von Europa. Lateinamerikanische Philosophie geht von Ethik als „Prima Philosophia“ aus, sprich Ethik ist Philosophie selbst. Europäische Denkweisen gehen meistens von Ethik als Unterkategorie oder Teil der Philosophie aus (Estermann, 2014, S. 49-50). Es gibt also viele Möglichkeiten auch Vertreter*innen von außereuropäischen Ethiktraditionen zu Wort kommen zu lassen und damit zu einer größeren Vielfalt beizutragen. Des Weiteren sieht man so von der Vermittlung ab, Ethik und Philosophie habe sich lediglich in Europa entwickelt.

4.3.3 Repräsentation und Gender

Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass die Geschichte der Frauenrechte im Rahmen des Themas Menschenrecht erwähnt wird. Es wird dabei auf die erste Frauenrechtler*in Olymp de Gouges eingegangen und schließlich die Meilensteine der Entwicklung der Frauenrechte im 20. und 21. Jahrhundert erklärt (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 19) Was an dieser Stelle fehlt, ist die Entwicklung der Frauenrechte für Women of Colour. Eine der ersten Schwarzen Frauenrechtler*innen war Sojourner Truth, die sich Mitte des 19. Jahrhundert für Frauenrechte einsetzte. Sie kämpfte dabei nicht nur gegen Sexismus, sondern auch gegen den anhaltenden Rassismus. Sie setzte den Argumenten der *weißen* Männer ihre eigene, persönliche Erfahrung entgegen und entkräftete damit die Annahme, Frauen seien zu schwach, um dieselbe Arbeit zu leisten wie Männer. „*Bin ich etwa keine Frau? Sehen Sie mich an! Sehen Sie meine Arme an! Ich habe gepflügt, gepflanzt und die Ernte eingebracht und kein Mann hat mir gesagt, was zu tun war.*“ (Truth, 1851) Von ihrer Arbeit beeinflusst begannen auch andere Schwarze Frauen aktivistisch ihre Rechte einzufordern. Sie kämpften dabei nicht nur gegen Männer, die sich gegen die Gleichbehandlung aussprachen, sondern auch gegen *weiße* Frauen, die, wie zu dieser Zeit

üblich, Women of Colour als Objekte ansahen und kaum als aktiv handelnde Subjekte. Es wurde davon ausgegangen, dass Women of Colour nicht an der Befreiung der Frauen interessiert waren, was den rassistischen Diskurs widerspiegelt (Hooks, 2023, S. 175-176). Dazu kam, dass viele Women of Colour, die sich für Frauenrechte einsetzten, dieses Engagement abgesprochen wurde und nicht dem Sektor der Frauenrechte zugeordnet wurde. Der Grund lag darin, dass Teil der Forderungen oft eine Besserung der grundsätzlichen Lage von POC war, obwohl der Fokus durchaus auf Frauenrechten lag. Weitere Women of Colour, die sich für Frauenrechte einsetzten waren Mary Church Terrell, Josephine St. Pierre Ruffin, Rosa Parks, Daisy Bates oder Fannie Lou Harmer (Hooks, 2023, S. 179). Wie man an der Aufzählung sieht, gibt es viele Schwarze Frauen, die als Aktivist*innen tätig waren und deren Forderungen und Errungenschaften erzählt werden könnten. Es wäre in diesem Zusammenhang also wichtig, die Entwicklung der Frauenrechte auch aus einer anderen Perspektive darzustellen, da diese für Women of Colour auch stark mit dem Kampf gegen Rassismus zusammenhing. Um auch Women of Colour zu Wort kommen zu lassen, wäre ein (zu mindestens) kurzer Abriss über die Frauenrechte für Schwarze Frauen sinnvoll.

Ein Punkt, der in allen Kapiteln auffällt ist die Art zu gendern. In einige Absätzen wird lediglich die männliche Form verwendet, ohne, dass dafür eine Begründung genannt wird. Wie in Kapitel 5.3.1. bereits erwähnt wird auf S. 15 explizit darauf hingewiesen, dass nur die männliche Form verwendet wird, da die Menschenrechte auch nur für Männer galten. In anderen Kapiteln, wird dies nicht gemacht, sondern lediglich die männliche Form verwendet. *„Auch viele kritische Theologen trugen die Anliegen der Aufklärung mit.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 141) *„Und vor allem wird kaum mehr massenmedialen Helden, nachgeeifert, auf die vor allem jüngere Kinder ansprechen.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 47) *„Der Schüler befand sich in einem anderen Raum [...] der Schüler war ebenfalls im Nebenraum [...] der Schüler saß, ziemlich weit entfernt, im gleichen Raum [...] der Schüler saß in unmittelbarer Nähe der Versuchsperson.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 51) Die zweite Variante, die in dem Buch verwendet wird ist eine binäre Form zu gendern, in dem die männliche und die weibliche Form ausgeschrieben wird: *„Welche Werte sollen in der Medizin gelten, damit Patientinnen und Patienten Vertrauen in ärztliches Handeln haben können?“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 4) Nicht-binäre und Transgender Personen werden mit diesen Formulierungen ausgeschlossen und sind daher in dem Schulbuch nicht repräsentiert. Der Begriff „queer“ meint im Kontext der postcolonial Studies mehr als nur die Abweichung von Heteronormativität oder binären Identitätskategorien. Postkoloniale Theorien und Queer Studies haben gemeinsam, das beide binären Gegensatzpaaren entkräften

möchten und neue Räume aufmachen, um Offenheit und Hybridität möglich zu machen. Identitätskonzepte sind dabei vielschichtig, flexibel und prozesshaft. Im Bereich von Queerness versucht die postkoloniale Theorie also Themen wie sexuelle Orientierung, sexuelle Identität und Sexualität von den vermeintlich „natürlichen“ Kategorien loszulösen und die Machtverhältnisse aufzuzeigen, die diesen Kategorien inne liegen (Babka, 2019, S. 38-39). Ein Begriff, der in diesem Zusammenhang aus der postkolonialen Theorie wichtig ist, wäre „Hybridität“ oder „dritter Raum“ von Bhabha. Dies ist nicht als konkreter Ort zu sehen, sondern ist eine Metapher um Hierarchien und einseitige Machtverhältnisse kritisieren zu können und damit andere Möglichkeiten als binäre Oppositionspaare zu denken (Babka, 2019, S. 105). Um in diesem Schulbuch, dass die Wörter „Toleranz, Respekt und Empathie“ im Titel hat, also solche Räume zu schaffen und von stereotypen, binären Geschlechterdenken wegzukommen, wäre es wichtig, auf eine Art zu gendern, mit der alle sexuellen Identitäten und Orientierungen miteingeschlossen sind.

Ansatzweise geschieht dies auf S. 55 in dem Kapitel Family & Friends (Kapitel 2). Hier wird das Buch „Eine elternlose Gesellschaft“ von Sophie Lewis vorgestellt. Zuerst wird kurz zusammengefasst um was es in dem Buch geht, um danach Arbeitsaufträge dazu zu bearbeiten. Lewis beschreibt in dem Buch eine Gesellschaft, in der es die neokoloniale-ausbeutende Praxis der Leihelternschaft nicht mehr gibt, da alle Menschen Leiheltern hätten. Es gibt dabei keine klassischen Familien mehr, da die Gesellschaft an sich, sich um die Kinder kümmert. Sie fordert, dabei, dass Familie neu gedacht wird und bezieht sich hauptsächlich auf queere Theoretiker*innen, die die Norm der weißen, heterosexuellen Familie aufbrechen wollen (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 55). Zum einen wird hier ein Werk vorgestellt, dass sich inhaltlich mit queeren Themen auseinandersetzt, da es das Konzept von biologischer Elternschaft in Frage stellt und damit die Türen öffnet für weitere Formen von Elternschaft. Ein Beispiel wäre die Elternschaft für homosexuelle Paare. Des Weiteren werden aktiv queere Theoretiker*innen (Jules Joanne Gleeson, Kate Doyle Griffiths) genannt und deren Perspektiven aufgezeigt. Sie sind hier also mit ihren Ansätzen vertreten. Es werden aktuelle Hierarchien und Machtstrukturen aufgezeigt und durch die Arbeitsaufträge kritisch hinterfragt.

4.3.4 Eurozentrismus

Wie bereits im Theoriekapitel ausführlich beschrieben ist der Eurozentrismus eine Form des Ethnozentrismus. Er bezieht sich in seinen Ansätzen auf europäische Normen und Werte. Basierend darauf werden andere Gesellschaften, Kulturen und Menschen (meistens außer-europäische) bewertet. In vielen Fällen wird daraus die Überlegenheit Europas abgeleitet und

die eigenen Maßstäbe werden nicht hinterfragt (Markom & Weinhäupl, 2007, S. 11). Obwohl es in dem Schulbuch nicht zu expliziten Abwertungen kommt, zeigt sich dennoch auf einigen Seiten ein eurozentrischer Ansatz. Viele Theorien und Ansätze werden dabei lediglich aus einer europäischen Perspektive erklärt. So werden auf S. 41 die Freundschaftskonzepte nach Aristoteles erklärt. Im Sinne einer Multiperspektivität und dem Erlernen von Respekt, Empathie und Toleranz (wie es im Titel des Buches steht), sollten auch andere philosophische Freundschaftskonzepte erwähnt und erklärt werden. Verschiedene Philosoph*innen abseits von Aristoteles haben sich in ihren Werken mit dem Thema Freundschaft beschäftigt. Als Beispiele dafür können Ibn Sina, Konfuzius, Mencius, Al-Farabi und auch die Mahabharata genannt werden. Konfuzius hat in seinen Ansätzen das friedliche und tugendhafte Zusammenleben von Menschen gelehrt. Dabei hebt er fünf soziale Beziehungsgrundarten hervor. Drei davon sind im Bereich der Familie zu finden. Eine Beziehungsart betrifft Gesellschaft und Regierung. Die letzte ist jene Beziehung zwischen Freund*innen. Laut Konfuzius befinden sich alle Teilnehmenden bei einer Freundschaft auf einer Ebene und sind meistens gleichberechtigt. Freundschaft basiert demnach auf Respekt und Vertrauen und trägt zur Harmonie im eigenen Leben bei (Becker & Straub, 2007, S. 102-103). Auch im indischen Bereich lassen sich Konzepte zur Freundschaft finden. Die Mahabharata ist eines der längsten Epen der Welt und wurde wahrscheinlich zwischen 400 v. Chr. und 400 n. Chr. in Indien auf Sanskrit verfasst. Der ursprüngliche Autor des Epos war vermutlich der Philosoph Vyasa. Die Mahabharata wurde mit der Zeit zu einer Art Heiligen Schrift des Hinduismus (Osammor, 2014, S. 80). In mehreren Kapiteln wird auch die Freundschaft thematisiert. So geht es in Kapitel 168 darum, welche Menschen als Freund*innen gelten können. Bhishma und Gautama unterhalten sich darüber und kommen zum Schluss, dass Freundschaft immer auf Grundlage von Interessen und Nützlichkeit entsteht. Gleichzeitig hält keine Freundschaft ewig. Ebenfalls Teil dieses Kapitels ist der Aspekt, dass man auch mit Feinden Freundschaft schließen sollte, wenn dadurch der Friede bewahrt und Leben gerettet werden können. Auch in Kapitel 279 und Kapitel 138 werden Freundschaftskonzepte thematisiert (Weltsch & Grünwald, 2013). An diesen Beispielen sieht man recht gut, dass es auch Freundschaftskonzepte außerhalb Europas gab, von denen zu Mindestens einige in einem Ethikschulbuch erwähnt werden könnten.

4.3.5 Was ist gut gelungen?

Im Sinne der postkolonialen Denkweise ist anzumerken, dass in Kapitel 1 (Wozu ethisch handeln) auf Seite 5 darauf hingewiesen wird, dass Werte innerhalb einer Gesellschaft gültig sind und anerkannt werden. Es wird zwar nicht explizit darauf hingewiesen, aber man kann aus der Formulierung ableiten, dass Werte nicht überall gleich sind, sondern auf eine bestimmte

Gesellschaft beschränkt sind (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 5). Im weiteren Verlauf des Kapitels wird auf die Menschenrechte eingegangen, sowie deren Entwicklung. Dabei wird die Rechtsordnungen auf dem afrikanischen Kontinent erwähnt. Es wird erklärt, dass es zwei Rechtsordnungen gibt, die bis heute gültig sind (Manden-Charta aus dem 13. Jh. und Timbuktu Handschriften aus dem 15.Jh.). Es werden Menschenrechte also nicht nur aus europäischer Perspektive dargestellt, sondern gezeigt, dass es menschenrechtsähnliche Verträge auch vor der Französischen Revolution gab und vor allem auch außereuropäische Gesellschaften Menschenrechte entwickelt haben (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 14). Sehr ähnlich ist der Ansatz bei der geschichtlichen Entwicklung der Menschenrechte. Bei der Übersicht auf S.15 wird zwar bei Platon und Aristoteles gestartet, aber in der Erklärung darunter wird erklärt, dass bereits der persische König Kyros II. 539 in Babylon menschenrechtsähnliche Artikel bestimmen ließ. Von einem eurozentrischen Ansatz wird abgesehen und die Entwicklungen außerhalb Europas betrachtet (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 13). Ein dritter Aspekt lässt sich auf Seite 15 finden. Es wird wiederum im Kontext der Menschenrechte explizit darauf hingewiesen, dass die erste Menschenrechte nur für Männer galten. *„Daraufhin verankerten fast alle europäische Staaten Grundrechtskataloge für ihre Bürger in ihren Verfassungen. Wir schreiben hier absichtlich ‚Bürger‘, viele der Grundrechte galten nicht für Frauen.“* (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 15) Es wird hier eine erweiterte Perspektive der Geschichtsschreibung eingenommen und genau erklärt, dass Frauen zu der damaligen Zeit wenig bis keine Rechte hatten. Des Weiteren werden Malala Yousafzai und Martin Luther King, als Vertreter*innen der People of Colour in dem Buch erwähnt. Sie werden in dem Kontext von Menschenrechtsverteidigung auf Seite 27 und 28 erwähnt (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 27-28).

Zu dem Religionskapitel kann gesagt werden, dass es um das Phänomen der Religion geht und wenig einzelne Religionen beschrieben werden. In einem Unterkapitel wird auf die Religionsgemeinschaften eingegangen, die in Österreich anerkannt sind, worunter auch Christentum, Judentum und Islam fallen (neben einigen weiteren). Es lässt sich hier aber nur eine Tabelle mit der Anzahl der Gläubigen finden. Es wird nicht auf die Religionen näher eingegangen oder der Glaubensinhalt beschrieben. Stattdessen wird der Fokus auf die Entstehung von Religionen gelegt, wieso Menschen glauben und was für Auswirkungen Religion auf die unterschiedlichen Bereiche des Lebens hat (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 133-135). Ein weiteres Unterkapitel beschäftigt sich schließlich mit säkularem Humanismus. Um Theorien erklären zu können werden punktuell Religionen verwendet, um

dies an praktischen Beispielen darstellen zu können. So werden Schöpfungsmythen von abrahamitischen Religionen dem des Hinduismus gegenüber gestellt (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 135). Ein weiteres Beispiel wäre die Diskussion über Kunstfreiheit, die an Hand von Karikaturen über den Islam und das Christentum geführt wird. Bei beiden Zeichnungen wird darauf hingewiesen, dass das lächerlich machen von Glaubensinhalten die jeweils gläubigen Menschen oft verletzt (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022, S. 138). Im Sinne eines multiperspektivischen Ethikunterrichtes wird darauf geachtet, dass keine Religion bevorzugt wird. Es werden diese kaum behandelt, sondern der Fokus auf das Phänomen Religion an sich gelegt.

Ebenfalls positiv zu sehen ist das Beispiel, mit dem auf S. 55 gearbeitet wird. Es soll sich mit einem Buch beschäftigen, das einerseits queere Inhalte behandelt und auf der anderen Seite queere Theoretiker*innen in den Mittelpunkt stellt und deren Ansätze erklärt. s

Bei diesen Beispielen zeigt sich gut, wie Diversität in Ethikschulbüchern gezeigt werden kann. Auch kommt deutlich heraus, dass Europa nur einer von vielen Orten war, an denen über Ethik und Moral nachgedacht wurde.

4.4 Vielfalt (er)leben

Das Ethikschulbuch „Vielfalt (er)leben“ wurde von Dr. Ferdinand Auhser, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Veronica Futterknecht, Univ.-Prof. Dr. Wolfram Reiss und Mag. Robert Wurzrainer geschrieben. Es erschien als 1. Auflage 2021 im Trauner Verlag. Nähere Informationen zu diesem Schulbuch finden sich in Kapitel 3.4.4

Im Folgenden werde ich vier ausgewählte Kapitel im Kontext von Postkolonialismus analysieren und der Forschungsfrage nachgehen, ob die Wissensinhalte durch Ansätze aus der postkolonialen Theorie vermittelt werden.

4.4.1 Wer darf sprechen?

Ähnlich wie bei den anderen Schulbüchern gibt es auch in diesem Buch einen starken Fokus auf europäische Personen, die sprechen dürfen. Gerade im Zusammenhang mit den Grundlagen der Ethik und der Entwicklung der Philosophie werden als Vertreter*innen Kant, Sokrates, Arendt, Aristoteles und Platon genannt. Positiv ist hier, dass mit Hannah Arendt eine weibliche Philosophin vertreten ist, die die männlichen Perspektiven ergänzt (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzrainer, 2021, S. 40) People of Colour werden in dem ersten Kapitel allerdings nicht gezeigt. Was positiv zu erwähnen ist, sind die 5 Silas aus dem Buddhismus, die gemeinsam mit den 10 Geboten als Beispiel für moralische Gebote genannt werden. Es wird

damit zu Mindestens die Perspektive von einer außereuropäischen Religion miteingebunden (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 29). Auch in den weiteren Kapiteln werden People of Colour nicht miteinbezogen¹⁵. In dem Kapitel Religion & Weltanschauung werden allerdings punktuell Vertreter*innen verschiedener Religionsgemeinschaften zitiert, was eine Erweiterung der Perspektive ermöglicht. Auf Seite 86 lässt sich ein Satz aus der jüdischen Tora finden und auf S. 89 sind einige Zitate von Konfuzius aufgelistet. Auf Seite 105 gibt es eine kurze Erklärung der Alevit*innen in Österreich und deren Kampf um Anerkennung als Religion (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 105).

4.4.2 Repräsentation und Rassismus

Im Verlauf des Buches wird Immanuel Kant als eigenes Unterkapitel thematisiert. Dabei geht es um den guten Willen und vor allem dem, von ihm entwickelten, kategorischen Imperativ. Der Abschnitt beginnt mit der Feststellung, dass Kant eine bedeutende Persönlichkeit der Aufklärung war (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 37), was durchaus seine Berechtigung hat. Problematisch ist allerdings, dass in diesem Zusammenhang seine Ansichten nicht thematisiert werden, die vor allem im Kontext von rassistischer Diskriminierung eine Rolle spielen. So beschäftigte er sich beispielsweise in seinem Werk „Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse“ 1785 mit einer Definition für den Begriff „Rasse“. Kant kommt dabei auf fünf verschiedene, denen er Eigenschaften zuweist (Kant, 1785, S. 69).

Auch in dem Werk „Von den verschiedenen Rassen der Menschheit“, das 1775 erschien, hierarchisiert und bewertet er die angeblichen „Rassen“, wobei er hier auf nur vier verschiedene kommt (Kant, 1775, S. 22). Diese sind *weiß*, Schwarz, hunnisch und hinduisch. Er verwendet für die Einteilung die Hautfarbe, sowie die geografische Verbreitung. In weiterer Folge macht Kant eine Hierarchisierung, wobei *weiße* Menschen an der Spitze standen (Kant, 1775, S. 14-17). Er betont außerdem die „Natürlichkeit von Rassen“ indem er die Ursache der unterschiedlichen Entwicklungen in Sonne, Luft und Nahrung erkennt. Die klimatischen Bedingungen haben des Weiteren einen Einfluss auf den Charakter der Menschen. Amerikaner*innen schreibt er beispielsweise eine „*halb erloschene Lebenskraft*“ (Kant, 1775, S. 22) zu, die auf das kalte Klima zurückzuführen sei. Auf Grund dessen seien amerikanische, versklavte Menschen auch lediglich für Hausarbeiten nützlich, da sie für die Feldarbeit zu schwach wären. Für landwirtschaftliche Arbeiten hingegen sollten afrikanische, versklavte Menschen verwendet werden, da sie nach Kant „*stark, fleischig und gelenk*“ (Kant, 1775, S. 23) seien. Allerdings wären diese „*träge, faul und weichlich und müssen erst zur Arbeit*

¹⁵ Es gibt eine Ausnahme, auf die ich in Kapitel 4.4.5 näher eingehe.

getrieben werden.“ (Kant, 1775, S. 23). Kant vertritt also in den meisten seiner Texte die Annahme, dass *weiße* Europäer*innen an der Spitze jeder Hierarchie stehen würden, die besten Eigenschaften hätten und damit das Recht hätten andere zu belehren und zu kolonialisieren (Kleingeld, 2019, S. 6). Diese Ansicht der Hierarchie relativiert er 1798 in einem seiner Texte, in dem er Kolonialismus stark verurteilt. Die Idee der „Menschenrassen“ bleibt, aber er weist ihnen keine Eigenschaften mehr zu.

Unter Wissenschaftler*innen dreht sich die Diskussion nun um die Frage inwiefern Kants rassistische Ansichten eine Rolle spielen bei der Rezeption seiner Texte. Charles Mills geht davon aus, dass Kant in seinen Texten tatsächlich nur *weiße* Männer meinte, auch wenn er den Begriff „Mensch“ verwendet. Laut Mill war es zu der damaligen Zeit üblich mit „Mensch“ *weiß* und männlich zu meinen. Auch wenn der Begriff heute neutral ist, so war er es zu Kants Zeiten nicht (Kleingeld, 2019, S. 11-12). David McCabe hingegen argumentiert, dass Kants Schriften unabhängig von seinen politischen Ansichten gelesen werden sollten, da sie keinen Einfluss hatten auf seine Philosophien (Kleingeld, 2019, S. 12).

Eine weitere Diskussion dreht sich um die Frage, ob Kants Rassismus sich tatsächlich in seinen Schriften wiederfindet. Der eine Ansatz geht davon aus, dass Kants Rassismus keinen Einfluss auf seine Schriften hatte und man seine Ansichten von seiner Philosophie trennen müsste. Dabei wird darauf hingewiesen, dass Rassismus zu Kants Zeiten nicht ungewöhnlich war und er „ein Kind seiner Zeit“ gewesen wäre. Die andere Position argumentiert, dass Kants Philosophie an sich rassistisch ist (Kleingeld, 2019, S. 12). Wie weiter oben in dem Beispiel angeführt, war er der Meinung, dass Menschen auf Grund des Klimas unterschiedliche Eigenschaften hätten und daher in einer Hierarchie stehen würden (Kant, 1775, S. 23). Kleingeld (2019) schlägt einen Mittelweg vor. Dabei sollten Kants Schriften weder komplett verbannt werden, noch unkritisch rezipiert werden. Ihr Ansatz besteht darin bei der Auseinandersetzung mit seinen Werken einen kritische Blick zu behalten und sich aktiv mit seinem Rassismus auseinanderzusetzen (Kleingeld, 2019, S. 16).

Im Sinne einer Ethik, die verschiedene Perspektiven einnimmt sollte auch die Kritik an Kant Teil des Kapitels sein. Ebenfalls anzumerken ist, dass der Vernunftbegriff, der häufig im Zusammenhang mit Kant erklärt wird, bereits von Sartoscht (166 v.u.Z) verwendet wurde. Seine Ansätze werden als Vernunftethik beschrieben, da er von der Triade „Gutes Denken, Gutes Reden und Gutes Handeln“ ausging. Er lehnte unreflektiertes und blindes Glauben an einen Gott ab. Ähnlich wie Kant argumentierte er für die Willensfreiheit innerhalb derer gutes Denken, Reden und Handeln praktiziert werden soll (Yousefi, 2014, S. 70). Für das Lehrbuch

bedeutet das, eine fehlende kritische Auseinandersetzung. Lehrkräfte sollten sich also nicht einfach auf das Buch und dessen Inhalte verlassen, sondern darüber hinaus mit den Schüler*innen über Kants Rassismus sprechen.

Ebenfalls vor eine Herausforderung steht die Erwähnung des Hip-Hop als Beispiel der Jugendkultur (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 113). Es wird erwähnt, dass Hip Hop mehr ist als nur eine Musikrichtung und die Rapmusik wird in ihren Ursprung auch in Afrika verortet. In diesem Zusammenhang könnte sehr gut auf Themen wie Kolonialismus, Rassismus, kulturelle Aneignung sowie die Entstehung des Hip Hop als „*black urban culture*“ (Larkin, 1998, S. 153) eingegangen werden. Hip Hop entstand in den 1970er Jahren in der South Bronx in New York und war eine Reaktion junger POC¹⁶ auf ihre Situation nach der Civil Rights Movement (Klein & Malte, 2003, S. 14). Obwohl offiziell alle institutionellen Diskriminierungen abgeschafft wurden, gab es nach wie vor (bis heute) soziale Ungleichheit sowie Ausgrenzungen. Angelehnt an verschiedene Traditionen von Sklav*innen, die aus Afrika verschleppt wurden entwickelte sich der Hip Hop. Junge POC versuchten damit einen Ausweg aus ihren, als hoffnungslos wahrgenommenen Situationen, zu finden. So hat der Battle Rap beispielsweise seine Ursprünge in einige afrikanischen Traditionen. Bei den Yoruba, einer Ethnie in Westafrika, haben die Sänger*innen und Geschichtenerzähler*innen eine wichtige Position. Sie geben Geschichten und Neuigkeiten mit Musik und Gesang weiter. Manchmal wird auch gezielt Satire oder Spott verwendet, um sich über bestimmte Menschen lustig zu machen. Manche Forscher*innen gehen davon aus, dass der Rap dort ihren Ursprung hat (Toop, 1992, S. 42). Auch Break Dance hat ihren Ursprung in verschiedenen afrikanischen Tänzen und bricht mit der damaligen europäischen Tradition, sich nur auf ein einziges Körperzentrum zu fokussieren. Der Breakdance nutzt dabei alle Achsen und Zentren des Körpers. So stehen Tänzer*innen beispielsweise bei einem „Headspin“ auf dem Kopf. Teil des Tanzes kommen vom Capoeira, das im 17. Jahrhundert in Brasilien von Sklav*innen erfunden wurde. Es stellte für sie eine Möglichkeit dar sich ohne Waffen zu verteidigen (Klein & Malte, 2003, S. 31-32).

4.4.3 Repräsentation und Gender

Auf Seite 119 wird auf die Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern in einer Beziehung eingegangen. Dabei geht es auch um das Frauenbild, dass sich laut dem Buch in den letzten Jahrzehnten verbessert hat. Als Beispiel wird die Werbung genannt und wie Frauen darin dargestellt werden. Man sieht ein Werbeplakat aus dem Jahr 1960 für ein Putzmittel, auf dem eine Frau zusehen ist, sowie ein Bild aus dem Jahr 2010, wo eine Frau für einen Baumarkt wirbt

¹⁶ People of Colour

(Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 119). Die Entwicklung des Frauenbildes wird zwar angesprochen, dennoch fehlen auch hier andere Perspektiven auf dieses Thema. Es wird vermittelt, dass Frauen und Männer heute absolut gleichberechtigt sind und sich dies auch in der Werbung zeigt. Jedoch zeigt sich gerade in der Werbung sexistische Diskriminierung. Oft werden gezielt Mythen und Stereotypen angewandt um Produkte zu bewerben. Frauen werden entweder als Sexobjekt und Zierde dargestellt, wie es bei Kosmetika oder Markenkleidung manchmal der Fall ist. Eine weitere Darstellungsform ist die Frau als Mutter und Hausfrau, die Nahrungsmittel bewirbt oder Produkte für Kinder. Nur selten werden sie als Expert*innen oder berufstätig dargestellt (Vennemann & Holtz-Bacha, 2011, S. 90-92). Im Sinne einer Multiperspektivität sollte daher auch die diskriminierende Seite von Werbung beleuchtet werden und darauf eingegangen werden, dass Frauen in der sozialen Realität Männern häufig nicht gleichgestellt sind, sondern nach wie vor mit Vorurteilen und Diskriminierungen zu kämpfen haben.

Im Kontext von Repräsentation wäre das Vorkommen und Miteinbeziehen von weiblichen Philosoph*innen wichtig. In diesem ersten Kapitel werden vier weibliche Philosoph*innen bzw. Ethiker*innen genannt. Diese sind Annemarie Pieper (S. 25), Hannah Arendt (S. 40), Elisabeth Schäfer (S. 44) und Simone de Beauvoir (S. 48). Im Gegensatz dazu kommen zwölf Männer und deren philosophische Ansätze vor. Innerhalb der postkolonialen Theorien gibt es starke Kritik daran, dass die Analysekategorie „Gender“ häufig nicht berücksichtigt wird. Meyda Yegenoglu (1998) und Sara Mills (1991) wiesen beispielsweise in ihren Werken daraufhin, dass bei Saids „Orientalismus“, die Kategorie „race“ zwar abgearbeitet wird, allerdings die notwendige Miteinbeziehung von Geschlecht fehlt. Lange Zeit wurde Reiseliteratur, sowie Berichte von Frauen ignoriert, weshalb auch die Hälfte an Analysedaten fehlen würde. Häufig wurde diesen Werken auch nicht so viel Bedeutung zugewiesen, wie jenen Berichten von Männern. Gerade im Kontext von Kolonialismus ist die Repräsentation von Frauen aber wichtig, da dadurch häufig die männliche Identität konstruiert wurde (Mills, 1991, S. 50). Europäische Vorstellungen von Geschlecht und heteronormativer Sexualität zeigen sich während des Kolonialismus. Die Eroberung und Entdeckung von neuem Land wird mit der Eroberung von Frauen verglichen. Das jeweilige Land erscheint dabei geschichtslos und wartet augenscheinlich nur darauf, von *weißen* Europäern¹⁷ in Besitz genommen zu werden. Ähnlich wie die europäische Vorstellung davon, dass Frauen erst dann nützlich sind, wenn sie zu einem Mann gehören (meistens durch Heirat), wird dem kolonialisierten Land erst

¹⁷ Hier wird absichtlich nur von der männlichen Variante gesprochen.

Bedeutung zugesprochen, wenn es von Europa erobert wurde (McClintock, 1995, S. 29-30). Des Weiteren wurde versucht die vertrauten Geschlechterhierarchien durchzusetzen um mit dem Fremden besser zurechtzukommen. Innerhalb dessen zeigte sich vor allem die Angst davor, dass die Kolonialisierung scheitern könnte. McClintock formuliert es folgendermaßen: *„The feminizing of the land represents a ritualistic moment in imperial discourse, as male intruders ward off fears of narcissistic disorder by reinscribing, as natural, an excess of gender hierarchy.”* (McClintock, 1995, S. 24)

Gender spielte während dem Kolonialismus also eine wichtige Rolle, weshalb diese Kategorie auch in der postkolonialen Theorie nicht fehlen darf. Im Zusammenhang mit empowerment und agency ist es daher nicht nur wichtig das Frauen generell zu Wort kommen, sondern auch Frauen aus dem Globalen Süden, dem asiatischen Raum, dem lateinamerikanischen Raum, sowie dem Nahen Osten. Werden lediglich männliche Perspektiven abgebildet, kann dies dazu führen, dass koloniale Ansichten bezüglich Geschlecht reproduziert werden. Ein Beispiel wäre das Tragen von Kopftüchern, dass im 19. Jahrhundert von der französischen Kolonialmacht in Algerien als rückständig und Unterdrückung gesehen wurde. Ähnlich wie auch in der heutigen Zeit, wurden Frauen dazu aufgefordert Kopftücher abzunehmen, um sich besser in die französische Kultur integrieren zu können (Haqpana & Tsouroufli, 2023, S. 2). In dem Kapitel des Schulbuches werden zwar, wie bereits erwähnt, Frauen und ihre Ansichten angeführt, jedoch fehlt im Sinne einer Multiperspektivität die Repräsentation von Frauen aus anderen Teilen der Welt als Europa.

Ein zweiter Aspekt, der in diesem Kontext wichtig ist, wäre die Repräsentation von queeren Menschen in diesem Schulbuch. Im Zusammenhang mit postkolonialen Theorien wurden queere Aspekte vor allem durch Homosexualität und Orientalismus analysiert. Queer Theory umfasst allerdings wesentlich mehr und konzentriert sich auch auf gender- und sexualitätsrelevante Themen jenseits der binären Kategorien Frau/Mann sowie Heterosexualität. Genau diese Aspekte hat die Queer Theory auch mit der postkolonialen Theorie gemeinsam. Bei beiden wird versucht diese binären Kategorien aufzubrechen (Babka, 2019, S. 38). Um gängige Normen auszuweiten wäre es daher wichtig nicht nur in binären Varianten zu gendern, sondern das Gendersternchen* oder den Unterstrich_ zu verwenden, um alle Menschen miteinzuschließen. In dem Schulbuch „Vielfalt (er)leben“ wird lediglich mit dem / gegendert (Politiker/innen, Lehrer/innen, Schiedsrichter/innen). Das bedeutet, dass zwar Frauen in dem Buch sichtbar gemacht werden, aber weitere Geschlechts- und

Identitätskategorien außen vorgelassen werden. Die binären Kategorien Frau/Man werden nicht aufgelöst, sondern weiter reproduziert.

4.4.4 Eurozentrismus

Im ersten Kapitel werden verschiedene Grundbegriffe der Ethik erklärt wie zum Beispiel Ethik, Moral, Normen und Werte, Gesetze und Regeln, Gut und Böse, Tugend und Laster, Gewissen, Freiheit und Verantwortung. Es beginnt mit der Frage danach was gerecht und richtig ist bzw. wer bestimmt, was Gut und Böse ausmacht. Das Buch weist darauf hin, dass sich bereits seit Jahrhunderten Menschen mit diesen Fragen auseinandersetzen und die daraus entstandenen Grundlagen auch heute noch aktuell sind und die Beantwortung von moralischen Fragen aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzhainer, 2021, S. 24).

Das Buch beginnt inhaltlich mit der Frage danach was Ethik und Moral ist. Es wird zuerst auf die historische Entwicklung eingegangen. Der Startpunkt der Ethik wird in diesem Zusammenhang in die Antike gelegt. *„Der Erste, der Ethik, als eine eigene Disziplin innerhalb der Philosophie festgelegt hat, war der Grieche Aristoteles. Er lebte vor rund 2400 Jahren in Griechenland.“* (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzhainer, 2021, S. 25) Da in der Ethik, wie auch am Anfang des Kapitels definiert, aus verschiedenen Perspektiven besteht, fehlt hier die außereuropäische Perspektive. Aristoteles hat zwar die Ethik als Teil der Philosophie festgelegt, den Inhalt und den Begriff der Ethik wurde allerdings bereits vor Aristoteles außerhalb von Europa verwendet. Wie in dem Kapitel zu dem Schulbuch „Ethik 1“ beschrieben, wurde die Ethik in der chinesischen Tradition sowie im persischen Reich bereits vor Aristoteles und der griechischen Antike verwendet (Luh, 2014, S. 30-32). Ein sehr ähnliches Beispiel lässt sich in dem Kapitel „Menschenrechte sind für alle da“ finden.

„Ihre Grundlagen hat die Menschenwürde durch die spezielle Stellung des Menschen in der Natur. In der antiken philosophischen Tradition waren es vor allem die Sprachfähigkeit und die Vernunftfähigkeit des Menschen, die als dessen besondere Merkmale galten und ihn von den Tieren unterschieden.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzhainer, 2021, S. 61)

Dieser Absatz soll erklären, wie lange es die Idee der Menschenrechte bzw. der Menschenwürde bereits gibt. Wie auch bei der Definierung des Begriffes „Ethik“ wir in der europäischen Antike begonnen und eventuelle frühere Ansätze nicht miteinbezogen. Wie bereits bei dem Kapitel „Ethik 1“ erwähnt finden sich die ersten Menschenrechte im persischen Reich unter König Hammurabi (1728-1686 v.u.Z.), was ca. 800 Jahre vor der Antike zu datieren

ist (Yousefi & Özdil, 2014, S. 58). Des Weiteren wird auf derselben Seite auf Kant verwiesen. Mit seinem Zitat „*Allein der Mensch als Person betrachtet...ist über allen Preis erhaben; ...er besitzt eine Würde (einen absolut inneren Wert).*“ soll erklärt werden wieso alle Menschen eine Menschenwürde besitzen. Problematisch ist dabei, dass Kant mit der Formulierung „Mensch“ lediglich *weiße* Männer meinte und BIPOC, sowie Frauen aus dem Begriff ausgeschlossen waren. In den meisten seiner Schriften geht er davon aus, dass Männer Frauen, sowie *weiße* Personen allen anderen „Rassen“, wie er es formuliert, überlegen sind (Kleingeld, 2019, S. 3). Auch wenn dieser Diskurs zu seiner Zeit üblich war, sollte dennoch in der Ethik auch die Kritik an Kant und sein Rassismus sowie Sexismus erwähnt werden.

Was nicht erwähnt wird in diesem Kapitel ist, dass die Menschenrechtserklärung zwar für alle Menschen gilt, sie aber dennoch größtenteils von Europa formuliert wurde. Auch andere Menschenrechtssysteme werden nicht erwähnt. So entstand beispielsweise in den 1980er Jahren in Afrika ein eigenes Menschenrechtssystem, um auf neue Problem reagieren zu können. 1986 trat die „Afrikanische Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker“, auch Banjul-Charte genannt in Kraft. Innerhalb der menschenrechtlichen Verträge umfasst diese Charta die meisten Rechte und ist mit 54 Unterzeichnerstaaten das umfassendste regionale Menschenrechtssystem der Welt. Teil des afrikanischen Menschenrechtssystem ist beispielsweise das Recht auf Existenz und Selbstbestimmung, das Recht auf Souveränität über Ressourcen oder Recht auf eine zufriedenstellende Umwelt. Manche Artikel, wie das Recht auf Sicherheit ist auch Teil der Menschenrechtserklärung, die von Europa verfasst wurde. Andere, wie das Recht auf eine zufriedenstellende Umwelt, fehlt in dieser (Humanrights, 2020).

Nach dem Zweiten Weltkrieg erlangten immer mehr Länder in Asien, Afrika und Lateinamerika ihre Unabhängigkeit von den Kolonialmächten. Damit verschoben sich auch die Ziele dieser Länder. Während es davor darum ging die Unabhängigkeit zu erlangen ging es danach darum möglichst stabile Staaten aufzubauen. Trotz der äußeren Freiheit vieler Staaten kam es häufig zu erneuten Abhängigkeiten in dem Versuch im eigenen Land funktionierende Wirtschaftssysteme, Bildungssysteme und Gesundheitssysteme aufzubauen. Westliche Akteur*innen hatten dabei ein einheitliches Bild von postkolonialen Staaten vor sich, die in Wirklichkeit sehr heterogen waren. Diese Entwicklungen müssen im Hinterkopf behalten werden, um verstehen zu können, wie Menschenrechte in Asien und Afrika umgesetzt und interpretiert werden (Eckel, 2015, S. 768-769). Durch verschiedene historische, kulturelle, soziale und politische Entwicklungen stehen in afrikanischen und asiatischen Ländern andere Rechte im Fokus. So wurde beispielsweise in der afrikanischen Menschenrechtserklärung auch

Pflichten aufgenommen, wie die Pflicht sich um die Familie, die Gesellschaft und den Staat zu kümmern (Humanrights, 2020).

Teil von kolonialen Denkweisen ist das Nicht-miteinbeziehen von außereuropäischer Geschichtsschreibung, was sich an den aufgezählten Beispielen recht gut zeigt. Wie Randeria & Conrad (2013) sowie Castro Varela & Dhawan (2020) beschreiben wird im kolonialen Denken von einer europäischen Geschichtsschreibung ausgegangen, die sich lediglich auf die Historie Europas konzentriert und Beiträge anderer Länder nicht miteinbezieht. Es wird an dieser Stelle das Wissen nicht durch postkoloniale Theorien vermittelt. Stattdessen wird auf eine eurozentrische Perspektive zurückgegriffen, die den Beginn der Ethik lediglich innerhalb Europas verortet. Ein ähnliches Beispiel lässt sich bei dem Thema „Tugenden und Laster“ finden. Als Beispiel werden hier die Sieben Todsünden aus dem Christentum verwendet. Auch die Erklärung von Tugenden geschieht durch Beispiele aus den Zehn Geboten wie „Du sollst Vater und Mutter ehren“ oder „Du sollst nicht töten“. Ebenfalls erwähnt werden die Charaktertugenden von Aristoteles und seine Mesoteslehre (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 34-35). Auffallend ist auch, dass sich überwiegend auf griechische Philosoph*innen bezogen wird, wenn es um die Erklärung von Grundbegriffen geht. Sartoscht beschäftigte sich in seiner Elementarethik ebenfalls mit sieben Tugenden (Yousefi, 2014, S. 71), die für die Definition dieses Begriffes herangezogen werden könnten. Die Begriffe von Gut und Böse bzw. Richtig und Falsch werden auch in den Sikh- und Shinto- Religionen besprochen und könnten in diesem Kontext erklärt werden. Rechte und Pflichten könnten mit Ansätzen aus dem Yezidentum erklärt werden, deren religiöse Doktrin unter anderem auf „Sad u Had“ (Rechte und Pflichten) basiert (Kizilhan, 2014, S. 161). An den Beispielen lässt sich erkennen, dass sich viele verschiedene Menschen, Gruppen und Religionen mit jenen Begriffen beschäftigt haben, die in diesem Schulbuch lediglich durch die griechischen Philosoph*innen erklärt werden. Die Wissensinhalte orientieren sich auch hier an einem Eurozentrismus, der dazu führt, dass Ansichten aus anderen Gesellschaften nicht miteinbezogen werden. Im Sinne einer Ethik, die sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzt, wäre es wichtig auch diese miteinzubeziehen.

Ein Beispiel für Eurozentrismus in diesem Buch lässt sich auch in dem Kapitel über Religionen & Weltanschauung finden. Auf Seite 83 findet man eine Karte, in der die „*vorherrschenden Weltreligionen*“ (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 83) eingezeichnet sind. Auf zwei Aspekte ist dabei hinzuweisen. Zum einen handelt es sich um eine eurozentrische Weltkarte. Europa befindet sich in der Mitte der Karte und wird damit als Mittelpunkt der Welt

dargestellt. Zum anderen wird in der Legende der Karte auf „Naturreligionen“ hingewiesen. Diese sind in der Karte in Madagaskar sowie der zentralafrikanischen Republik eingezeichnet. Der Begriff der „Naturreligion“ ist aus mehreren Gründen problematisch. Der Begriff wird zum einen verwendet um Religionen zu beschreiben, die „vorchristlich“ sind, also die Religionen der German*innen oder Kelt*innen. Zum anderen wird er verwendet um pauschal Religionen beschreiben zu können, die in kolonialisierten Gebieten vorkamen. Mit der Bezeichnung der „Naturreligion“ wurde eine Homogenisierung zwischen den unterschiedlichen Religionen hergestellt und damit das Andere konstruiert. Damit einher ging auch die Legitimierung für christliche Missionierungen (Kaiser, 2018, S. 177). Das wurde im 19. Jahrhundert auch wissenschaftliche legitimiert. Man ging dabei von einer Evolution aus, die alle Völker durchmachen würden. Die unterste Stufe waren die „Naturreligionen“ während an der obersten Stufe das Christentum stand, dass es zu erreichen galt. Andere Gottesvorstellungen als den christlichen Gott wurden als moralisch und kulturell unterlegen und minderwertig betrachtet. Eng verbunden damit war auch die Zuschreibung von unberechenbar, aggressiv und gefährlich (Kaiser, 2018, S. 178). Auch wenn der Begriff in dem Schulbuch unter Anführungszeichen steht, sollte die konkrete Religion benannt werden.

Während in manchen Zusammenhängen multiperspektivische Ansätze gewählt werden, um Sachverhalte darzustellen, werden sie in anderen Kontexten ausgeblendet. So geht es auf Seite 97 um die „*Entwicklung der religiösen Vielfalt in Österreich*“ (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzbacher, 2021, S. 97). Die auf einer A4 Seite beschriebenen Entwicklung geht allerdings lediglich auf das Christentum ein und die Entwicklung der unterschiedlichen Konfessionen wie Katholizismus, Protestantismus und Orthodoxie. Kurz erwähnt wird ebenfalls das Judentum. Der Islam wird lediglich insofern erwähnt, als dass es ein Islamgesetz gibt. Die religiöse Vielfalt umfasst allerdings mehr als das Christentum, das Judentum und den Islam, wobei letztere zwei auch nur kurz erwähnt werden und nicht die Entwicklung erklärt wird, wie die Überschrift verspricht. Hier wäre es wichtig entweder klar von der Entwicklung des Christentums in Österreich zu sprechen oder auch die Entwicklung der anderen Religionen ausführlicher zu gestalten. Es wird ansonsten vermittelt, dass es lediglich das Christentum in Österreich gab und gibt sowie das Judentum und den Islam.

Auch in dem Kapitel „Soziale Beziehungen“ lassen sich eurozentristische Ansätze finden. So wird auf Seite 129 der Held*innenbegriff erklärt. Als Beispiele lassen sich Wonderwoman, Barack Obama und Angelina Jolie finden. Alle drei lassen sich in einen europäischen bzw. amerikanischen Kontext einordnen (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzbacher, 2021, S. 129).

4.4.5 Was ist gut gelungen?

Im Kapitel zu den Religionen wird nicht nur das Christentum ausführlich beschrieben, sondern auch der Islam und das Judentum, sowie der Buddhismus. Des Weiteren wird von Hindu-Religionen gesprochen, anstatt von dem Hinduismus, mit der Begründung, dass es verschiedene Richtungen gibt und unterschiedliche Gött*innen verehrt werden. Es sei daher nicht klar, ob man in diesem Kontext von nur einer Religion sprechen kann (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzrainer, 2021, S. 84). Des Weiteren wird jene Kritik miteinbezogen, die der Islam und das Judentum am Christentum üben. Dies führt zur Einbeziehung von mehreren Perspektiven und eine eurozentrische Sicht auf das Christentum wird weitgehend vermieden. Im weiteren Verlauf wird auf Seite 96 dazu aufgefordert sich mit Religionsfreiheit und Kunst auseinanderzusetzen. Es wird dabei kritisch hinterfragt, was Kunst darf und wie viel Kritik Religion aushalten muss (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzrainer, 2021, S. 96). Eine weitere Stelle, bei der von einem eurozentristischen Ansatz abgesehen wird, lässt sich auf Seite 123 finden. Dabei wird darauf eingegangen, dass Familien wandelbar und anpassungsfähig sind. *„Die Familie als soziale Institution ist in fast allen Gesellschaften vorzufinden. Ihre Aufgaben und Strukturen sind kulturell geprägt und dadurch verschieden.“* (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzrainer, 2021, S. 123)

Schließlich lässt sich die Auseinandersetzung mit dem Thema der Moral in diesem Buch noch erwähnen. Um den Begriff zu definieren, wird darauf eingegangen, dass diese von Zeitpunkt und Gesellschaft abhängig ist und es daher sehr unterschiedlich sein kann, was unter Moral verstanden wird (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzrainer, 2021, S. 25). Auch bei dem Thema der „Werte“ (S. 31) lässt sich ein Verweis darauf finden, dass diese veränderbar sind. Es wird nicht explizit darauf verwiesen, dass es sich dabei um postkoloniale Theorie handelt. Im Sinne einer Multiperspektivität kann aber argumentiert werden, dass diese hier berücksichtigt wird, indem von einem Eurozentrismus abgesehen wird. Ebenfalls anzumerken ist die Erwähnung der fünf Silas im Kontext von dem Thema „Normen in der Religion“ (Auhser, Futterknecht, Reiss, & Wurzrainer, 2021, S. 29). Um sogenannte „Sollenssätze“ erklären zu können werden als Beispiel die Zehn Gebote aus dem Christentum genannt. Im Sinne eines Ethikunterrichts, der sich mit verschiedenen Religionen auseinandersetzen sollte, werden als zweites Beispiel die fünf Silas aus dem Buddhismus genannt. Auch hier wird der Wissensinhalt durch zwei verschiedene Perspektiven dargestellt. Ein weiteres Beispiel für das Einbeziehen von mehreren Perspektiven lässt sich auf Seiten 39 bei dem Thema „Die goldene Regel“ finden. Es geht dabei darum, was der Maßstab für moralisch richtiges Verhalten ist. Es wird explizit darauf hingewiesen, dass es dafür mehrere Varianten gibt. Als Beispiel werden

unter anderem Zitate aus der Mahabharata, dem Hadithe, von Konfuzius sowie Buddha herangezogen (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 39).

In dem Kapitel „Soziale Beziehungen“ lassen sich in Bezug auf zwei Bilder noch gut gelungene Beispiele erkennen. POC werden, wie in Kapitel 4.2.1 beschrieben wurde, häufig negativ dargestellt. Themen, die damit einher gehen sind häufig Armut, Arbeitslosigkeit, Flucht, Krieg und Gewalt. In dem Buch „Vielfalt (er)leben“ lassen sich zwei Bilder finden, in denen POC in einem positiven Kontext dargestellt werden. Auf Seite 123 wird als Beispiel für eine gleichgeschlechtliche Ehe, Abbildung 3 gezeigt. Eine Person ist *weiß*, während die andere Schwarz ist. Der Mann wird dabei nicht nur in einer glücklichen Beziehung gezeigt, sondern auch mit einem Baby (Auhser, Futterknecht, Reiss, & WurZRainer, 2021, S. 123) Das zweite Bild findet sich auf Seite 133 und ist auf Abbildung 2 zu sehen. Im Kontext von Autoritäten, wird eine Women of Colour mit ihrem Kind gezeigt, die auf einer Couch sitzen und gemeinsam etwas am Laptop arbeiten. Auch hier wird also ein positives Bild erzeugt, das POC mit Familie und Glück zeigt.



Abbildung 3: Gleichgeschlechtliches Paar mit Baby

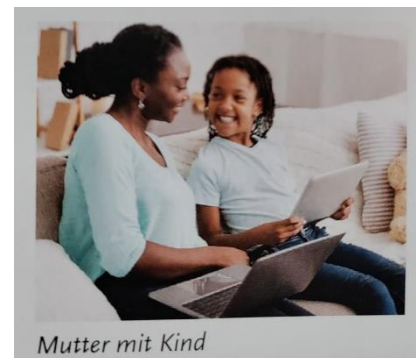


Abbildung 2: Mutter mit Kind

5 Conclusio

„Das ist meine Interpretation postkolonialer Pädagogik – postkoloniale Theorie nutzen, um ein [sic!] Weg des Widerstands in Bildungsräumen zu schaffen.“ (Stewart, 2022, S. 104).

Dieses Zitat stammt aus der Arbeit einer Kolleg*in vom Institut für Bildungswissenschaften. Mit ihrer Interpretation der postkolonialen Theorie als Weg des Widerstandes in Bildungsräumen, zeigt sie auf, dass es nötig ist mit entsprechenden Theorien in Schulen und Schulbüchern zu arbeiten, um herrschende Vorurteile auflösen zu können. Meine Analyse hat gezeigt, dass auch in Schulbücher, die in den letzten 2-3 Jahren geschrieben wurden, das Verständnis für die kolonialen Zusammenhänge und Machtstrukturen fehlt. Damit ist die Gefahr gegeben, dass man eben diese kolonialen Strukturen reproduziert und durch Schulbücher den Schüler*innen ein Bild von Ethik und Philosophie zeichnet, dass lediglich in einer männlichen, *weißen* Perspektive zu finden ist. Auf den letzten vierzig Seiten habe ich mich mit vier verschiedenen Schulbüchern beschäftigt und analysiert, inwiefern postkoloniale Theorien verwendet wird, um die Wissensinhalte zu vermitteln.

Orientalismus kam lediglich in einem Buch (Praxisbuch Ethik 1) vor an zwei Stellen. Zum einen geschah dies im Kontext von Ehe, Familie und Heirat, was interkulturell dargestellt werden sollte. Der Ansatz andere Formen von Familie darzustellen, ist positiv zu sehen. Die Art wie darüber geschrieben wird, ist allerdings orientalistisch, da arrangierte Ehe aus europäischer Sicht bewertet werden und das Land Indien als „rückständig“ gesehen wird, obwohl es in manchen Aspekten (Filme, Atomwaffen) ja bereits sehr modern sei (Stangl, Müller, Sponer, & Thoma, 2021, S. 52). Die zweite Stelle lässt sich in dem Kapitel „Grundlagen der Ethik“ finden, wo der Orientalismus besonders durch die binäre Gegensatzpaare deutlich gemacht wird. Mit einem Zitat wird die westliche Philosophie als modern, aufgeklärt und frei beschrieben. Da explizit eine Unterscheidung zur östlichen Philosophie gemacht wird, kann hier leicht der Umkehrschluss gemacht werden, dass diese „rückständig“, „unfrei“ und „nicht aufgeklärt“ sei.

Rassismus war in allen Büchern ein Thema, wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungen. In den beiden Büchern Ethik 1 und Vielfalt (er)leben war Rassismus vor allem in Zusammenhang mit Repräsentation ein Thema. In den beiden Büchern ging es um die Darstellung von Kant und seinen Theorien. Problematisch war dabei, dass Kants Rassismus nie thematisiert wurde, während er selber als großer Philosoph dargestellt wurde. Seine diskriminierenden Ansichten wurden also nicht deutlich gemacht, was aber wichtig ist, wenn

man sich so intensiv mit Kant beschäftigt, wie diese Schulbücher vorschlagen. In „Praxisbuch Ethik 1“ wird mehrmals von dem Begriff „Rasse“ oder „Menschenrasse“ geschrieben. Dies geschieht in Zusammenhang mit den Menschenrechten und der Flüchtlingskonvention. Wenn der Originaltext der Menschenrechtskonvention verwendet wird, sollte es einen Hinweis oder Abhandlung darüber geben, dass diese Begriffe heute nicht mehr verwendet werden, da es weder biologisch noch sozial gesehen „Menschenrassen“ gibt. Schließlich werden in dem Buch „Gemeinsam“ Begriffe verwendet, die stark mit dem Kolonialismus verbunden sind und dadurch rassistische Bedeutungen haben. Beispiele dafür sind „Entwicklungsland“, „Entwicklungshilfe“ oder „primitiver Aberglaube“.

Andere Formen von Othering lassen sich des Weiteren in dem Buch „Ethik 1“ und „Praxisbuch Ethik 1“ finden. In ersterem geht es thematisch um die Verwendung der Begriffe „modern“ und „traditionell“. Es wird dabei von „modernen“ und „traditionellen Gesellschaften“ gesprochen. Diese Begriffe bergen das Risiko, dass Gesellschaften hierarchisiert werden und die niedriger stehenden abgewertet werden. In „Praxisbuch Ethik 1“ lässt sich Othering etwas ausgeprägter finden. Zum einen wird in einer Übung Migrant*innen als arm charakterisiert, die sich keinen Deutschkurs leisten können, obwohl dieser nötig wäre, um sich integrieren zu können. Inhaltlich werden diese Menschen dabei also als „Anders“ dargestellt. Des Weiteren wird Afrika lediglich in einem negativen Kontext erwähnt, in dem es Armut und Arbeitslosigkeit gibt. Schließlich werden Industrieländer mit „Entwicklungsländern“ verglichen und gefragt, wie diese zum Klimaschutz beitragen könnten. Der Begriff der „Entwicklungsländer“ ist, wie bereits weiter oben erwähnt, mit dem Kolonialismus verbunden und der Idee, dass sich Staaten zu einer gewissen Stufe hin entwickeln. „Entwicklungsländer“ sind also „anders“ als Industriestaaten und noch auf einer „niedrigeren Stufe“.

Auch Eurozentrismus lässt sich in allen Büchern finden. Der Fokus liegt stark auf europäischen Perspektiven, Ansätzen, Ideen und Theorien. Eine Ausnahme ist dabei das Schulbuch „Gemeinsam“ (Bucher, Maier, Meysel, & Palm-Thaler, 2022), das sich in dem Kapitel Religion & Weltanschauung lediglich mit Säkularismus beschäftigt. Andere Religionen wie Judentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus kommen lediglich am Rande vor, stehen aber nicht im Fokus. Es wird punktuell versucht auch andere Philosoph*innen miteinzubeziehen. Diese lassen sich vor allem im asiatischen Bereich finden (Philosoph*innen aus Indien, China, Japan etc.). Was in keinem der Bücher vorkommt sind Philosophien und Philosoph*innen aus afrikanischen Ländern.

Das Thema „Gender“ und „queer“ ist ebenfalls ein Aspekt, der in allen vier Schulbüchern eine Rolle spielt. Gegendert wird in allen Büchern lediglich in binären Formen. Queere Personen werden bei dieser Form nicht inkludiert. In dem Buch „Gemeinsam“ wird in einigen Absätzen überhaupt nicht gegendert und lediglich die männliche Form verwendet. Auch sind weibliche Philosoph*innen im Vergleich zu männlichen deutlich in der Unterzahl. Konkret als Philosoph*in oder Ethiker*in wird in dem Schulbuch „Vielfalt (er)leben“ Annemarie Piper, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir und Elisabeth Schäfer genannt. In dem Schulbuch „Ethik 1“ wird zudem noch Maria Montessori erwähnt. Mit diesen sind zwar ein paar vorhanden, es ist aber kein Gleichgewicht zu erkennen. Ähnlich verhält es sich mit der Repräsentation von queeren Personen. Lediglich in dem Buch „Gemeinsam“ wird mit dem Buch „Die elternlose Gesellschaft“ ein Buch dargestellt, dass zum einen queere Themen behandelt und zum anderen von einer queeren Autor*in geschrieben wurde. In den anderen Büchern wird dieses Thema ausgeschlossen.

Stellt man die Frage, welche Personen in den Schulbüchern sprechen dürfen, kommt man auf die Antwort, dass es sich in der Mehrheit um *weiße*, europäische Männer handelt. Es gibt Ausnahmen und in einigen der Bücher werden durchaus auch Frauen genannt. Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass vor allem queere Menschen und POC als Philosoph*innen oder Ethiker*innen nur marginal vorkommen.

Was bei allen vier Schulbüchern gesagt werden kann ist, dass postkoloniale Theorien explizit nicht erwähnt werden. Auch der Kolonialismus spielt keine Rolle bei der Wissensvermittlung. Es wird nicht darauf eingegangen, dass einige philosophische und ethische Annahmen aus kolonialen Argumentationen entstanden sind und es mehr gibt, als nur die europäische Philosophie.

In allen vier Büchern gibt es aber auch positive und gut gelungene Beispiele. In dem Buch „Ethik 1“ werden vor allem in dem Kapitel über Religion & Weltanschauung außereuropäische Perspektiven miteinbezogen werden. So wird beispielsweise Dalai Lama erwähnt. In „Praxisbuch Ethik 1“ wird in dem Grundlagenkapitel daraufhin gewiesen, dass Werte und Moral sich über die Zeit hinweg ändern können und auch in verschiedenen Ländern unterschiedlich sind. Auch bei den Familienformen werden verschiedene Möglichkeiten genannt. Schließlich wird der Begriff „Weltreligion“ kritisch beleuchtet. In „Gemeinsam“ wird ausführlich darauf hingewiesen, dass die Menschenrechte ihren Ursprung nicht in Europa haben, sondern erste Ideen dazu in Persien und verschiedenen afrikanischen Ländern zu finden sind. Wie bereits weiter oben erwähnt, lässt sich in diesem Buch auch ein Beispiel zu einem

queeren Buch sowie einer queeren Autor*in finden. Schließlich ist in „Vielfalt (er)leben“ eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Religionen Christentum, Judentum und Islam zu finden. Auch Kritik am Christentum wird behandelt. Ähnlich wie bei „Praxisbuch Ethik 1“ wird auch in diesem Buch darauf hingewiesen, dass moralische Vorstellungen sehr unterschiedlich sein können und vor allem veränderbar sind.

Die Frage *Werden Wissensinhalte in österreichischen Ethikschulbüchern durch Ansätze aus der postkolonialen Theorie vermittelt?* lässt sich basierend auf der Analyse mit nein beantworten. Es wird in keinem der analysierten Kapitel in den Schulbüchern explizit auf postkoloniale Theorien eingegangen. Auch implizit wird nicht mit postkolonialer Theorie gearbeitet. Der Fokus der Schulbücher liegt hauptsächlich auf Europa und löst kaum bestehende Machtverhältnisse auf. Wissensinhalte werden primär durch eurozentrische Ansätze vermittelt. Explizit rassistische Ansätze gibt es in keinem der Schulbücher, wobei punktuell Begriffe verwendet werden, die einen Bezug zum Kolonialismus haben. Diese Verwendung zeigt die fehlende Reflexion über die Verstrickung Österreichs im Kolonialismus, sowie die Verantwortung die auch Österreich hat, wenn es um die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit geht.

Die Frage, wie man diese Schulbücher in Bezug auf postkoloniale Theorie verbessern könnte, wäre vermutlich in einer eigenen Arbeit abzuhandeln. Dennoch möchte ich hier einen kurzen Überblick und einige Vorschläge geben, was zu einer Verbesserung beitragen könnte. Zum einen wäre es wichtig rassistische Begriffe und Begriffe, die einen Bezug zum Kolonialismus haben nicht zu verwenden. Wie in der Einleitung erwähnt, gehen viele Kinder davon aus, dass der Inhalt der Schulbücher der Wahrheit entspricht und bei fehlender Reflexion werden diese Begriffe übernommen. Auch wenn Begriffe wie „Entwicklungsland“ seit Jahrzehnten in unterschiedlichen Bereichen verwendet werden, haben sie dennoch eine rassistische Konnotation. Dies kann sehr einfach durch die Formulierung „Länder des globalen Südens“ ersetzt werden. Eine andere Möglichkeit ist, konkret jene Länder zu benennen, von denen man sprechen möchte. Damit einher geht auch die Frage, wie man mit Philosoph*innen mit rassistischen Ansätzen, wie Kant, umgeht. Möchte man diesen im Unterricht behandeln, ist es wichtig auch seinen Rassismus zu erwähnen und damit einen ausgewogenen und kritischen Blick zu fördern.

Wichtig wäre ebenfalls, dass man die Perspektiven auf Ethik und Philosophie ausweitet und nicht nur europäische Ansätze verwendet. Auch wenn natürlich nicht alle Theorien in einem Schulbuch erklärt werden können, kann dennoch darauf geachtet werden, dass es ausgewogen

ist und verschiedene Perspektiven beigebracht werden. Egal ob es sich um das Thema „Freundschaft“, „Moral“ oder „Religion“ handelt. Zu fast jedem Thema gab es auch außerhalb von Europa Niederschriften und Ideen, die in das Schulbuch integriert werden können. Damit kann dann auch sehr gut Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden und die Schüler*innen bekommen ein besseres Verständnis für unterschiedliche Positionen.

Zu dem Thema Repräsentation wäre es wichtig, dass sowohl POC als Expert*innen miteinbezogen werden, als auch queere Personen und weiblich gelesene Personen. Alle drei Personengruppen sind unterrepräsentiert, was den Eindruck vermittelt, dass diese in der Ethik und Philosophie keine Rolle spielen. Der Einbezug von queeren Personen ist in einem ersten Schritt einfach zu bewerkstelligen, indem inklusiver gendert wird einem * oder einem _ . Wichtig wäre auch, dass dies durchgängig im ganzen Buch geschieht und bei ausschließlich männlichen Varianten Erklärungen dabeistehen. Eine weitere Möglichkeit wäre, darauf zu achten, dass das Autor*innenteam Vertreter*innen von verschiedenen Personengruppen dabei hat und damit auch eine größere Diversität in den Inhalten gewährleistet sein könnte.

Die ausgewählten Schulbücher haben gut gelungene Ansätze dabei und viel ist auch neutral geschrieben, so dass es zu keinen Missverständnissen kommen kann. An einigen der Beispiele erkennt man aber auch, dass vielen Zugänge noch selbstverständlich nachgegangen wird und Vielfalt und Diversität noch nicht durchgängig durchgesetzt wird. An dieser Stelle könnten zukünftige Schulbuchautor*innen ansetzen um inklusive und multiperspektivische Schulbücher zu erstellen.

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: "Kobaltmine in der Demokratischen Republik Kongo" S. 36	65
Abbildung 2: Mutter mit Kind	95
Abbildung 3: Gleichgeschlechtliches Paar mit Baby	95

7 Literaturverzeichnis

- Abu-Lughod, L. (1996). Gegen Kultur schreiben. In I. Lenz, & A. Germer, *Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive* (S. 15-46). Opladen: Leske & Budrich.
- Aoki, T. (1996). *Der Japandiskurs im historischen Wandel: zur Kultur und Identität einer anderen Nation*. München: Iudicium Verlag.
- Aping, S., Klein, G., Maraszto, A., Markom, C., Schuller, M., & Steinbauer-Holzer, A. (2022). Narrative und Repräsentation von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern. *Vienna Journal of African Studies*, 63-92.
- Arndt, S. (2018). Eingeborene/Eingeborener. In S. & Arndt, *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 116-119). Münster: Unrast-Verlag.
- Arndt, S. (2018). Stamm. In S. Arndt, & A. Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 213-218). Münster: Unrast-Verlag.
- Arndt, S., & Hornscheidt, A. (2018). "Worte können sein wie winzige Arsendosen" Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In S. Arndt, & A. Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache: Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 11-74). Münster: Unrast-Verlag.
- Auhser, F., Futterknecht, V., Reiss, W., & WurZRainer, R. (2021). *Vielfalt (er)leben 1*. Linz: Trauner Verlag.
- Babka, A. (2019). *postcolonial-queer. Erkundungen in Theorie und Literatur*. Berlin/Wien: Turia + Kant.
- Balibar, E. (1991). Is there a Neo-Racism? In E. Balibar, & I. Wallerstein, *Race, Class, Nation* (S. 17-27). London: Verso.
- Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter, & K. A., *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315-326). Wiesbaden: Springer Verlag.

- Bault, J. (1993). *The colonizer's model of the world: geographical diffusionism and eurocentric history*. London/New York: The Guilford Press.
- Becker, H., & Straub, N. (2007). *Drachenflug. Wirtschaftsmacht China quo vadis?* Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Benedict, R. (1947). *Race, Science and Politics*. New York: The Viking Press.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Bill, A., Griffiths, G., & Triffin, H. (2007). *Post-colonial studies. The key concepts*. London: Routledge.
- Biskamp, F. (2016). *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- BKA. (27. November 2022). *Rechtsinformationssystem des Bundes*. Von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009369> abgerufen
- Boas, F. (1940). *Race, Language and Culture*. New York: Free Press.
- Boussoulas, A. (2018). "Entwicklungsland". In S. Arndt, & A. Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache* (S. 120-123). Münster: Unrast Verlag.
- Bucher, A., Maier, B., Meysel, M., & Palm-Thaler, V. (2022). *Gemeinsam. Miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln*. Wien: Hölzel Verlag.
- Bucher, A., Maier, B., Meysel, M., & Palm-Thaler, V. (2022). *Gemeinsam. Miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln*. Österreich: Hölzel-Verlag.
- Buruma, I., & Margalit, A. (2005). *Okzidentalismus. Der Westen in den Augen seiner Feinde*. . München/Wien: transcript.
- Carrier, J. (2003). Introduction. In J. Carrier, *Occidentalism: Images of the West* (S. 1-32). Oxford: Clarendon Press.
- Carrier, J. (2010). Occidentalism. In A. Barnard, & J. Spencer, *The Routledge Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology* (S. 514-515). Oxon: Routledge.
- Castro Varela, M. &. (2020). Eineleitung: Postkoloniale Pädagogik. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 1-8.

- Castro Varela, M. d., & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Castro Varela, M. d., & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen. In M. d. Castro Varela, & P. Mecheril, *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 7-19). Bielefeld: transcript Verlag.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Chomsky, N. (2016). *Wer beherrscht die Welt? Die globale Verwerfung der amerikanischen Politik*. Berlin: Ullstein Taschenbuch.
- Conrad, S., & Randeria, S. (2002). Einleitung. Geteilte Geschichten - Europa in einer Postkolonialen Welt. . In S. Conrad, & S. Randeria, *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 9-50). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Conrad, S., & Randeria, S. (2013). Einleitung: Geteilte Geschichten- Europa in einer postkolonialen Welt. In S. Conrad, S. Randeria, & R. Römheld, *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 17-49). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Derrida, J. (2015). Die différance. In P. Engelmann, *Postmoderne und Dekonstruktio*n (S. 80-100). Stuttgart: Reclam.
- Dervin, F. (2012). Cultural Identity, representation, and Othering. In J. Jackson, *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (S. 171-184). London: Routledge.
- Diallo, M. M. (2017). Neokolonialismus. In D. Götsche, A. Dunker, & G. Dürbeck, *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 194-197). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Eckel, J. (2015). *Die Ambivalenz des Guten. Menschenrechte in der internationale Politik seit den 1940ern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eriksen, T. H. (2015). *Small Places, Large Issues*. London: Pluto Press.
- Estermann, J. (2014). Ethik in lateinamerikanischen Traditionen. In H. R. Yousefi, & H. Seubert, *Ethik im Weltkontext. Geschichten-Erscheinungsformen-Neuere Konzepte* (S. 49-56). Wiesbaden: Springer Verlag.

- Freire, P. (2002/1968). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt: Reinbek.
- Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Funcke, D., & Hildenbrand, B. (2018). *Ursprünge und Kontinuität der Kernfamilie. Einführung in die Familiensoziologie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gehrke, H.-J., & Schneider, H. (2019). Einleitung. In H.-J. Gehrke, & H. Schneider, *Geschichte der Antike* (S. 1-40). Berlin: Metzler Verlag.
- Geiss, I. (1988). *Geschichte des Rassismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press.
- Gouaffo, A. (2017). Dekolonialisierung. In D. Götsche, A. Dunker, & G. Dürbeck, *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 131-134). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Goulet, N. (2011). Postcolonialism and the Study of Religion: Dissecting Orientalism, Nationalism, and Gender Using Postcolonial Theory. *Religion Compass*, S. 631-637.
- Hall, S. (2020). The West and the Rest: Discourse and Power . In S. & Hall, *Essential Essays, Volume 2: Identity and Diaspora* (S. 141-184). United States of America: Duke University Press.
- Haqpana, S., & Tsouroufli, M. (2023). ‘Powerless, poor and needy?’: Reproducing colonial discourses of gender and Muslim women through educational interventions by I-NGOs in Afghanistan. *Women's Studies International Forum*, 1-12.
- Hauser, J. (2016). *Das Marampa Projekt*. Berlin/Wien: Mandelbaum Verlag.
- Hildesheim, C. P. (2020). (Un)moralische Emotionen & Westernsplaining. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 79-104.
- Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H., & Üllen, S. (2014). Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, S. 79-106.
- Hooks, B. (2023). *Ain't I a woman. Schwarze Frauen und Feminismus*. Münster: Unrast Verlag.

- Hornscheidt, A. (2018). Primitiv. In S. Arndt, & A. Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 190-193). Münster: Unrast-Verlag.
- Hornscheidt, L. (2012). Postkoloniale Gender-Forschung. Ansätze feministischer, postkolonialer Studien. In J. Reuter, & A. Karentzos, *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 215-228). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Humanrights. (14. Oktober 2020). *Die Afrikanische Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker*. Von <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/regionale/africa/charta/> abgerufen
- International, A. (12. September 2023). *Amnesty International*. Von <https://www.amnesty.at/themen/frauenrechte/frauenrechte-sind-menschenrechte/> abgerufen
- Jackson, P. (1975). Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker, *Der Heimliche Lehrplan*. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.
- Jäger, S. (1999). *Kritische Diskursanalyse*. Duisburg: DISS.
- Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 63-78.
- Kaiser, U. (2018). "Naturreligion". In S. Arndt, & A. Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 176-179). Münster: Unrast-Verlag.
- Kant, I. (1775). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Königsberg: Suhrkamp.
- Kant, I. (1785). Bestimmung des Begriffs einer Menschenrasse. In W. Weischedel, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (S. 65-82). Wiesbaden: Suhrkamp.
- Kant, I. (1796). *Physische Geographie*.
- Kimmerle, H. (2014). Ethik in afrikanischen Traditionen. In H. R. Yousefi, & H. Seubert, *Ethik im Weltkontext: Geschichten-Erscheinungsformen-Neuere Konzepte* (S. 21-28). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Kizilhan, J. I. (2014). Ethik im Yezidentum. In H. R. Yousefi, & H. Seubert, *Ethik im Weltkontext. Geschichten- Erscheinungsformen- neuere Konzepte*. (S. 159-166). Wiesbaden: Springer Verlag.

- Klein, G., & Malte, F. (2003). *Is this real? Die Kultur des Hip Hop*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kleingeld, P. (2019). On Dealing with Kant's Sexism and Racism. *SGIR*, 3-22.
- Krumer-Nevo, M., & Sidi, M. (2012). Writing against Othering. *Qualitative Inquiry*, 299-308.
- Lacina, K., Kitzberger, A., & Höller, A. (2021). *Ethik 1*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky Verlag.
- Larkin, C. (1998). *The Virgin Encyclopedia of Dance Music*. London: Muze UK.
- Lexikon, Q. (21. April 2021). *Intersexualität*. Von <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/inter/> abgerufen
- Lexikon, Q. (14. Juli 2023). *Transgender*. Von <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/trans/> abgerufen
- Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik: Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 10-14.
- Luh, J.-J. (2014). In H. R. Yousefi, & H. Seubert, *Ethik im Weltkontext: Geschichten-Erscheinungsformen-Neuere Konzepte* (S. 29-40). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Machnik, K. (2018). "Schwarzafrika". In S. Arndt, & A. Hornscheidt, *Afrika und die deutsche Sprache* (S. 204-205). Münster: Unrast-Verlag.
- Mackenthun, G. (2017). Strategischer Essentialismus. In D. Götsche, A. Dunker, & G. Dürbeck, *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 142-144). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Manos, I. (2022). Essentialismus. In J. Totic, & C. Markom, *Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch* (S. 214-217). Wien: new academic press.
- Manos, I., & Sarikoudi, G. (2022). Migration. In C. Markom, & J. Totic, *Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch* (S. 263-267). Wien: new academic press.
- Manos, I., & Sarikoudi, G. (2022). Othering. In C. Markom, & J. Totic, *Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch*. (S. 275-278). Wien: new academic press.
- Markom, C., & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

- Markom, C., Steger, M., & Tosic, J. (2022). *Digital Queer Gap*. Von DigitClue: <https://www.digitclue.net/de/easy-learning-de/digital-queer-gap-de/> abgerufen
- McClintock, A. (1995). *Imperial Leather Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. London: Routledge.
- Mead, M. (2003). *Cooperation and competition among primitive peoples*. . New Brunswick: Transaction Publishing.
- Melber, H. (2017). Agency. In D. Götsche, A. Dunker, & G. Dürbeck, *Handbuch Postkolonialismus und Literatur* (S. 128-130). Stuttgart: Metzler Verlag.
- Mills, S. (1991). Gender and the study of colonial discourse. In S. Mills, *Discourse of Differences: an analysis of women's travel writing and colonialism* (S. 47-63). London: Routledge.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mudimbe, V. (1988). *The invention of Africa. Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*. . Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.
- Naraian, S. (2011). Pedagogic Voicing: The struggle for Participation in an inclusive classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 245-261.
- Osammor, C. (2014). Ethik im Hinduismus. In H. R. Yousefi, & H. Seubert, *Ethik im Weltkontext. Geschichten-Erscheinungsformen-Neuere Konzepte* (S. 77-84). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Osterhammel, J. (2003). *Kolonialismus. Geschichte-Formen-Folgen*. München: C.H. Beck.
- Purtschert, P. (2012). Postkoloniale Philosophie. Die westliche Denkgeschichte gegen den Strich lesen. In J. Reuter, & A. Karentzos, *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 343-354). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Queer-Lexikon. (2023). *Nichtbinär*. Von <https://queer-lexikon.net/2017/06/08/nichtbinaer/> abgerufen
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vinatage Books.
- Sanjek, R. (2010). Racism. In A. Barnard, & J. Spencer, *The Routledge Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology* (S. 586-587). Oxon: Routledge.

- Sartre, J. P. (1988). Der Kolonialismus ist ein System. In T. König, *Wir sind alle Mörder. Der Kolonialismus ist ein System. Artikel, Reden, Interviews 1947-1967* (S. 15-31). Reinbek bei Hamburg.
- Sauer, W. (2014). *Expeditionen ins afrikanische Österreich: ein Reisekaleidoskop*. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Sauseng, J., Prugger, D., & Kübler, L. (2020). *Universität Innsbruck*. Von https://www.uibk.ac.at/ma-gender/downloads/allyship-in-action_online.pdf abgerufen
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource*. Bielefeld: transcript.
- Schmidinger, T. (2009). *Orientalismus und Okzidentalismus: Zur Einführung in die Begrifflichkeiten und die Debatte*. Wien: Universität Wien.
- Scott, D. (1999). *Refashioning Futures. Criticism after Postcoloniality*. Princeton: Princeton University Press.
- Spencer, J. (2006). Orientalism. In A. Barnard, & J. Spencer, *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology* (S. 518-519). New York, London: Routledge.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 247-272.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson, & L. Grossberg, *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271-313). London: Macmillan Education LTD.
- Spivak, G. C. (2003). Empire, Union, Center, Satellite. The Place of Post-Colonial Theory in Slavic/Central and Eastern European. *Urbans*.
- Spivak, G. C., & Harasym, S. (1990). *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. London/ New York: Routledge.
- Stangl, H., Müller, T., Sponer, E., & Thoma, C. (2021). *Praxisbuch Ethik 1*. Linz: Veritas-Verlag.
- Stewart, D.-L. (2022). *Die Interdisziplinarität postkolonialer Pädagogik*. Wien: Universität Wien.
- Stewart, D.-L. (2022). *Die Interdisziplinarität postkolonialer Pädagogik*. Wien: Universität Wien.

- Stoler, A. L., & Cooper, F. (1997). Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda. In A. L. Stoler, & F. Cooper, *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. (S. 1-56). Berkeley: University of California Press.
- Thoma, C. (2019). *Christoph Thoma*. Von <https://www.christophthoma.eu/christoph-thoma/abgerufen>
- Toop, D. (1992). *Rap Attack #3 African Jive bis bis Global Hip Hop*. Höfen: Hannibal Verlag.
- Truth, S. (1851). Ain't I a women. Ohio.
- Ullmann, S. (2016). *Masterarbeit: Vom Eurozentrismus zum ,Post‘-Eurozentrismus: Eine vergleichende Analyse von ethnologischen Museen in Europa*. Wien: Universität Wien.
- UNESCO. (2008). *Manden-Charta*. Von <https://ich.unesco.org/en/RL/manden-charter-proclaimed-in-kurukan-fuga-00290> abgerufen
- Vennemann, A., & Holtz-Bacha, C. (2011). Mehr als Frühjahrsputz und Südseezauber? Frauenbilder in der Fernsehwerbung und ihre Rezeption. In C. Holtz-Bacha, *Stereotype? Frauen und Männer in der Werbung* (S. 88-118). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weekly, V. (20. August 2013). *Europarat*. Von Stop Child Labour: <https://www.coe.int/de/web/portal/-/child-labour-in-europe-persisting-challenge> abgerufen
- Weltsch, U., & Grünewald, J. (April 2013). *Pushpak*. Von Kapitel 168 - Über die Freundschaft und die Geschichte des Gautama: https://www.pushpak.de/mahabharata/buch12/mahabharata_b12k168.html abgerufen
- Yegenoglu, M. (1998). *Colonial Fantasies. Toward a feminist reading of orientalism*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Yousefi, H. R. (2014). Ethik im Zarathustratum. In H. R. Yousefi, & H. Seubert, *Ethik im Weltkontext. Geschichten-Erscheinungsformen-Neuere Konzepte* (S. 67-76). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Yousefi, H. R., & Özdil, A. Ö. (2014). Ethik in oreintalischen Traditionen. In H. R. Yousefi, & H. Seubert, *Ethik im Weltkontext: Geschichten-Erscheinungsformen-Neuere Konzepte* (S. 57-64). Wiesbaden: Springer Verlag.

Zinnecker, J. (1975). *Der Heimliche Lehrplan*. Basel/Weinheim: Beltz Verlag.

Zuckerhut, P. (2003). Männer sind Krieger - Frauen sind Hausfrauen und Mütter? Zwischen Gleichwertigkeit und Hierarchie. Geschlechterrollen und Geschlechteridentität bei den Nahuatl im zentralen Mexiko des frühen 16. Jahrhunderts. In P. Zuckerhut, B. Grubner, & E. Kalny, *Pop-Korn und Blut-Maniok. Lokale und wissenschaftlichen Imaginationen der Geschlechterbeziehungen in Lateinamerika* (S. 81-104). Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag.