

RelBib

Bibliography of the Study of Religion

<https://relbib.de>

Dear reader,

This is a self-archived version of the following article:

Author:	Štimac, Zrinka
Title:	“Indigene Völker als Teil des universalistischen Bildungsparadigmas: Schulbuchanalysen und Wissenkonvergenzen“
Published in:	Kontinuität und Wandel von Wissen in Bildungsmedien. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
Year:	2024
Pages:	74 – 84
ISBN:	978-3-7815-2616-7

The article is used with permission of [Verlag Julius Klinkhardt](#).

Thank you for supporting Green Open Access.

Your RelBib team

Zrinka Štimac

Indigene Völker als Teil des universalistischen Bildungsparadigmas Schulbuchanalysen und Wissenskonvergenzen

Abstract

The engagement of the international organizations such as UN and the UNESCO with indigenous peoples and their heritage has led to an expansion of terms such as 'culture' and 'education', as well as the inclusion of indigenous peoples in the school textbook of numerous school subjects. Against this backdrop, this paper firstly addresses the embedding of indigenous peoples in the selected normative documents of UNESCO. From this, the normative requirements for school education with regard to indigenous peoples as well as with regard to the possible convergences of knowledge systems will be identified. Second, an exemplary overview of textbook analyses and educational concepts helps to reconstruct how indigenous peoples are represented in the context of universalistic education, how these representations go hand in hand with global educational norms, and whether convergences between the universalistic and holistic knowledge systems are possible as a result. An interplay of both steps makes it evident that a recognition of the holistic approach of indigenous peoples and their enclosure in the textbooks of universalistic education still comes with challenges and great ambivalences.

1. Einleitung

Die Darstellung der indigenen Völker und des indigenen Wissens in Bildungsmedien ist mit Fragestellungen verbunden, die eine lange Tradition haben. Was jedoch unter diesen Begriffen verstanden wird, hängt vom jeweiligen Kontext ab. In der sozial- und kultur-anthropologischen Forschung werden in unterschiedlichen Zeiten Termini wie „Autochthone“, „Urbevölkerung“, „Wald- und Wildvölker“, „Naturvölker“ oder „Indios“ verwendet. Es werden teilweise dezidierte Definitionen indigener Völker geliefert (vgl. Cox, 2007, S. 55f.), oder es wird auf eine Definition verzichtet (Kraft et al., 2020). Im zweiten Fall wird die Wahrnehmung der indigenen Völker als abhängig von zahlreichen Übersetzungen und Vergleichen verstanden (vgl. Kraft et al., 2020, S. 3). Die internationalen Organisationen verwenden den Terminus „indigene Völker“ bereits seit der ersten Nennung durch die Internationale Arbeitsorganisation (ILO, 1957).

Die normativen Dokumente internationaler Organisationen im Hinblick auf die indigenen Völker sprechen nicht nur die Notwendigkeit an, das Wissen über die indigenen Völker in die Bildung aufzunehmen, sondern betonen die Wissenskonvergenzen zwischen dem uni-

versalistischen Bildungssystem und dem holistischen Bildungssystem indigener Völker.¹ Die UNESCO ist dabei ein Vorreiter, thematisch am vielfältigsten ausgerichtet, und prägt die globale Bildung mit ihren Normen und Werten (vgl. Niemann & Martens, 2021, S. 182). Die Aus-einandersetzung der UNESCO mit den indigenen Völkern hat sich nicht nur auf die schulische Wahrnehmung dieser Völker, sondern auch auf die UNESCO-Definitionen der Kultur, der subsummierten Religion und der Bildung stark ausgewirkt (Štimac & Fehlhaber, 2022).

Der Begriff „indigenes Wissen“ wird wissenschaftlich als Summe kumulativer Strategien, Techniken, Praktiken, intellektueller Ressourcen, Werkzeuge, Erklärungen, kultureller Überzeugungen und Werte einer Gruppe von Menschen verstanden, die sich im Laufe der Zeit an einem bestimmten Ort angesammelt haben, mit wenig Einmischung und Außerlegung durch äußere Kräfte (Hoppers, 2002). In normativer Perspektive versteht das *Permanent Forum on Indigenous Issues* (UNESCO, 2007) unter dem Wissen der indigenen Völker „traditionelle Praktiken und Kultur sowie das Wissen über Pflanzen und Tiere und deren Vermehrungsmethoden“, was auch „Ausdrücke kultureller Werte, Glaubensvorstellungen, Rituale und Gemeinschaftsgesetze, Wissen über Land- und Ökosystemmanagement“ einschließt. Beide Definitionen betonen die *ganzheitliche* Betrachtungsweise der Welt seitens der indigenen Völker.

Vor diesem Hintergrund thematisiert der vorliegende Beitrag erstens die Einbettung indigener Völker in die ausgewählten normativen Dokumente der UNESCO. Daraus lassen sich die Anforderungen an die schulische Bildung der Mitgliedstaaten im Hinblick auf indigene Völker herauslesen. Zweitens wird anhand der Resultate ausgewählter Schulbuchanalysen qualitativ analysiert, wie die indigenen Völker in den Schulbüchern der universalistischen Bildung repräsentiert werden, was diese Schulbuchanalysen über die UNESCO-Bildungsnormen wie z.B. die Inklusion aussagen und ob Ansätze zu Wissenskonvergenzen zwischen Wissenssystemen gefunden werden können. Berücksichtigt werden Schulbuchanalysen aus den Vereinigten Staaten, aus Kanada, Australien, dem Iran, den Philippinen und Norwegen.

2. Indigene Völker und die normativen Dokumente der UNESCO

Die UNESCO liefert den normativen Rahmen für die Wahrnehmung der indigenen Völker im Bildungssegment in drei normgebenden Dokumenten: der *Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt* (UNESCO, 2001), dem *Abkommen zum Schutz des immateriellen Kulturerbes* (UNESCO, 2003) und der *UNESCO Policy on Engaging with Indigenous Peoples* (2018) (Štimac, 2022). Die Dokumente unterscheiden sich im Verbindlichkeitsgrad: Die Konventionen sind für die Mitgliedstaaten bindend, die Deklarationen nicht-bindend. Die Relevanz aller dieser Dokumente im Bildungsbereich ist jedoch spürbar.

Mit dem Dokument *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt* (2001) führt die UNESCO den neuen Kulturbegriff ein. Die Kultur wird als ein Komplex von charakteristischen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Merkmalen einer sozialen

¹ Die Bildungsstandards der UNESCO entstehen vor den Maßstäben der Wissenschaftlichkeit (Humanwissenschaften) und der wissenschaftlichen Methoden; sie werden mit Menschenrechten demokratischer Gesellschaften verknüpft und prägen somit die universalistische Bildung. Die holistische bzw. die ganzheitliche Bildung indigener Völker stützt sich auf mehrdimensionale Erfahrung, die aus Verflechtung mit Naturphänomenen entsteht.

Gruppe verstanden.² Mit dieser Definition ist theoretisch die größtmögliche Anzahl verschiedener ethnischer, kultureller und religiöser Gruppen zusammengefasst, ohne dass diese explizit genannt werden. Mit dem neuen Kulturbegriff erweitert die UNESCO den Religionsbegriff, indem sie neben den sogenannten Weltreligionen³ auch eine Vielzahl anderer sozialer Formen von Religion berücksichtigt. Die *Allgemeine Erklärung* versteht indigene Völker als wichtigen Teil der Vielfalt (vgl. UNESCO, 2001, Art. 4) und impliziert ein Bekenntnis zu den Menschenrechten und Grundfreiheiten (vgl. UNESCO, 2001, Art. 5).

Das *Abkommen zum Schutz des immateriellen Kulturerbes* (UNESCO, 2003) konzentriert sich auf den immateriellen Teil der Kultur und damit auch auf die Religion. Das Thema hat bei der UNESCO eine lange Tradition. Bereits auf der Weltkonferenz für Kulturpolitik (1982) wurde empfohlen, indigene Kulturen und ihr kulturelles Erbe als „immaterielles Erbe“ zu betrachten (UNESCO, 1982, S. 92). Erst 20 Jahre später wurde ein normatives Dokument ausformuliert:

“‘Intangible cultural heritage’ means the practices, representations, expressions, knowledge, skills – as well as the instruments, objects, artifacts and cultural spaces associated therewith – that communities, groups and, in some cases, individuals recognize as part of their cultural heritage” (UNESCO, 2003, Art. 2).

Welche Rituale und Praktiken darunter subsummiert werden, zeigt die UNESCO-Homepage.⁴ Im Hinblick auf indigene Völker spricht die UNESCO in allen Dokumenten vom „spirituellen Erbe“. Auch wenn das *Abkommen* (2003) Religion nicht als explizite Kategorie wahrnimmt, hat die UNESCO mit der Anerkennung und dem Schutz der immateriellen Dimension des spirituellen Erbes indigener Völker die Bandbreite des eigenen Begriffs konzeptionell erweitert.

Das Dokument *UNESCO Policy on Engaging with Indigenous Peoples* (2018) verdeutlicht insbesondere das Verständnis der Organisation von der Einhegung indigener Völker in die universalistische Bildung wie auch den Aufbau indigener Bildung. Bildung stellt dabei nur einen von mehreren mandatierten Arbeitsbereichen dar (vgl. UNESCO, 2018, S. 9). Weitere sind die Naturwissenschaften, der Ozean, die Sozial- und Humanwissenschaften, die Kultur, die Kommunikation und die Gleichstellung der Geschlechter (vgl. UNESCO, 2018, S. 3). Alle diese Bereiche werden mit indigenen Völkern verknüpft.

Laut UNESCO soll die Inklusion der indigenen Völker im Rahmen der universalistischen Bildung unterstützt werden, indem „für ihre Kulturen, Sprachen, Lebensweisen, Traditionen, Weltanschauungen, Bestrebungen und Wissenssysteme sowie für die Gleichstellung der Geschlechter sensibilisiert wird“ (UNESCO, 2018, S. 10f.). Dies sehen verschiedene schulische Maßnahmen vor, darunter u.a. die Förderung eines nicht-assimilatorischen Unterrichts, der kulturell sensibel auf die Rechte, Identitäten, Kulturen und das traditionelle Wissen der indigenen Völker eingeht, und die Integration traditionellen Wissens in den

² Der neue Kulturbegriff hebt sich zwar vom alten ab (getrennte Kulturen, Betonung kultureller Differenzen), steht jedoch für die fehlende Unterscheidung zwischen Kultur und Ethnizität und begünstigt Identitätspolitik (vgl. Eriksen, 2012, S. 131). Besonders problematisch ist laut Thomas H. Eriksen, dass die UNESCO sich dadurch die Rechtfertigung für ihr Beharren auf einem globalen Ethos selbst entzieht (vgl. Eriksen, 2012, S. 133). Er empfiehlt daher eine Abkehr von der Kultur und eine Rückbesinnung auf Bildung und Menschenrechte (vgl. Eriksen, 2012, S. 145).

³ Zur Begriffsproblematik in religionswissenschaftlicher Perspektive siehe u.a. Masuzawa (2005).

⁴ Siehe UNESCO (o.J.): <https://ich.unesco.co.org/dive/sdg/>

Lehrplan und die Unterrichtspraktiken sowohl für indigene als auch für andere Lernende (vgl., UNESCO, 2018, S. 13f.). Das Dokument versteht das Wissen indigener Völker als holistisches bzw. ganzheitliches (traditionelles) Wissen. Dessen Einbeziehung in die Bildung bietet laut UNESCO Möglichkeiten für die Entwicklung von inklusiven Bildungspolitiken und -praktiken, die auch für die indigenen Völker gleichermaßen verfügbar, zugänglich, akzeptabel und angemessen sind (vgl. UNESCO, 2018, S. 12). Die UNESCO geht noch einen Schritt weiter und empfiehlt die Konvergenz des universalistischen und des holistischen Wissenssystems indigener Völker. Ein besonderer Grund hierfür ist die Lösung globaler Probleme, die erst das Zusammenwirken des universalistischen und des holistischen Wissens bewirken könne (vgl. UNESCO, 2020, S. 21).

3. Schulbuchdarstellungen und die Kontinuität der Ambivalenz

Wie stellen Schulbücher die indigenen Völker und das indigene Wissen dar? Werden durch die entsprechenden Schulbuchbeispiele die Wahrnehmung von Diversität, Inklusion und kultureller Sensibilität der Schüler*innen als globale Bildungsnormen, wie sie die UNESCO festlegt, unterstützt? Wird eine Vielfalt der Wissenssysteme – hier das universalistische und das holistische – explizit diskutiert?⁵

3.1 Indigene Völker und indigenes Wissen im Schulbuch

In den letzten Jahrzehnten sind Schulbuchanalysen verschiedener Provenienzen entstanden, die indigene Völker im Rahmen der öffentlichen Bildung thematisieren (Wissenschaft, Politik, Journalismus, NGOs). Um die Argumentationen in unterschiedlichen Zusammenhängen nachvollziehen zu können, werden hier exemplarisch diejenigen wissenschaftlichen Längsschnittstudien gewählt, die einen Überblick über die Entwicklungen in Ländern wie den USA, Australien und Kanada geben können. Außerdem werden mehrere Fallstudien aus den Philippinen, dem Iran und Norwegen dargestellt. Die meisten Schulbuchanalysen berücksichtigen die Schulbücher für Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Religion (Primar- und Sekundarstufe). In einem Fall, der implizit auch auf die Konvergenz von Wissenssystemen eingeht, werden Biologie, Chemie und andere naturwissenschaftliche Fächer berücksichtigt.

3.1.1 *Diversität und Marginalisierung*

Die jüngste und umfangreichste Schulbuchanalyse im amerikanischen Raum liefert eine diachrone Perspektive auf die indigenen Völker in 193 Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe in Kalifornien und Texas (1850 und 2019). Die Schulbücher unterscheiden sich zwar historisch stark voneinander, teilen im Hinblick auf die Darstellungen indigener Völker jedoch ähnliche Positionen (Skinner & Bromley, 2023). Seit den 1960er-Jahren sei die Schulbuchnennung indigener Völker immer häufiger geworden, was mit dem allgemeinen Schulbuchtrend zusammenfalle, Inklusion und Multikulturalismus verstärkt wahrzunehmen (vgl. Skinner & Bromley, 2023, S. 204). Dies gehe jedoch nicht einher mit ebensolchen Inhalten. Im Gegensatz bleibe das Narrativ der Dominanz der kolonialen Siedler bis heute bestehen. Die Hinweise seien zahlreich. So finde die zeitliche Verortung

⁵ Auf die Vielfalt der weiteren Fragen muss an dieser Stelle verzichtet werden. Gloria Snively liefert hierfür zahlreiche Anregungen (vgl. Snively & Wanost'sa7 Lorna Williams, 2016, S. 67ff.).

der indigenen Völker vor allem in der Vergangenheit statt, während Inhalte über das gegenwärtige Leben gänzlich fehlten. Indigene seien unfähig, sich an die moderne Gesellschaft anzupassen (vgl. Skinner & Bromley, 2023, S. 205). Die Rechte der indigenen Völker würden insbesondere seit den 1990er-Jahren zunehmend öfter thematisiert. Der allmähliche Zuwachs an Inhalten falle jedoch bescheiden aus und sei nur in 40 Prozent der analysierten Schulbücher zu finden. So kann die zunehmende Thematisierung der indigenen Völker sowohl als bessere Wahrnehmung der Minderheitenperspektiven als auch als eine Form der Ausgrenzung gedeutet werden (vgl. Skinner & Bromley, 2023, S. 213). In allen untersuchten Schulbüchern sei die Stimmung im Hinblick auf die indigene Bevölkerung negativ und konzentriere sich stark auf die historischen Konflikte zwischen den Siedler*innen und den indigenen Völkern (vgl. Skinner & Bromley, 2023, S. 215). Das einzige Thema, das nicht komplett von Konflikt beherrscht sei, umfasse Erzählungen über indigene Kulturen, Gesellschaften, Kunst, Religion und Familienleben (vgl. Skinner & Bromley, 2023, S. 215). Die Autorinnen folgern, dass die untersuchten Schulbücher eine Ambivalenz des liberalen Staates deutlich machten: zwischen dem liberalen Narrativ der Gleichberechtigung und der Vielfalt und der gleichzeitigen Marginalisierung der indigenen Völker (vgl. Skinner & Bromley, 2023, S. 216).

3.1.2 *Marginalisierung, Multikulturalismus und dominante Wissenssysteme*

Die Schulbuchdarstellung der Aborigines in Australien verläuft in zwei historischen Phasen. Die Phase zwischen 1930 und 1960 untersuchte Keith Crawford anhand von Sozialkundebüchern für die Primarstufe in New South Wales. Crawford rekonstruiert die Diskurse des Paternalismus vor dem Hintergrund der Aufklärung und des Sozialdarwinismus. Dieser Hegemonialismus werde in unterschiedlichen Zusammenhängen sichtbar: erstens anhand der mangelnden Anerkennung der Tatsache, dass die Aborigines bereits 40.000 Jahre vor den englischen Siedlern auf dem Kontinent lebten; zweitens anhand der Legitimierungen aller Handlungen und Wahrnehmungen der Kolonisatoren (vgl. Crawford, 2013, S. 95). Benachteiligt würden die Aborigines drittens durch das Argument und die Vorstellung der Aufklärung sowie durch das Argument des Sozialdarwinismus, das sie als eine unbekannte Rasse kategorisiere (vgl. Crawford, 2013, S. 97). Besondere Brisanz liegt laut Crawford im Paradox, dass die Massenmorde und Gewalttaten an den Aborigines wie auch zahlreiche Konflikte zwischen den indigenen Völkern Australiens und den Siedler*innen gänzlich verschwiegen würden, während der Umgang dieser zwei Kulturen miteinander fälschlicherweise als friedlich dargestellt werde („Aboriginal peoples were treated kindly“; Crawford, 2013, S. 95; vgl. ebd., S. 100).

Der Übergang von der White Australian Policy zum Multikulturalismus lässt sich an den Schulbüchern für das Fach Geschichte erkennen (1950–2010), die die Anthropologin Robin Moore analysiert (vgl. Moore, 2017). Eine Verbesserung im Vergleich zu älteren Schulbuchdarstellungen sieht sie darin, dass die Schulbücher seit den 1970er-Jahren grundsätzlich ein Kapitel über „pre- and/or post-colonial Aboriginal life“ anbieten. Das Hauptproblem liege jedoch darin, dass das Hauptnarrativ über Australien ohne die Aborigines auskomme. Obwohl die indigene Kultur vor der Zeit der Kolonisierung diskutiert werde, folgten Lektionen, die die Entdeckung durch die Europäer verherrlichten. Die Geschichtsereignisse Australiens würden fast ausschließlich aus der Perspektive der weißen Australier*innen erzählt. Die Schulbücher des 21. Jahrhunderts gingen mit Verbesserungen einher, und die Inhalte über die Aborigines würden in verschiedene Lektionen ge-

streut. Dennoch folgert die Autorin, dass am Ende das Narrativ des „weißen Australiens“ bleibt.

Ähnliche Strategien der Inklusion und Exklusion lassen sich in den Schulbüchern mehrerer kanadischer Provinzen (Newfoundland, Ontario und British Columbia) für den Primar- und Sekundärbereich der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde finden. Diese analysieren die Geograph*innen Laura Schaeffli, Anne Godlewska und Christopher Lamb (vgl. Schaeffli et al., 2019, S. 147) und erkennen die Marginalisierung der indigenen Völker durch die implizite Verneinung der Kolonialisierung und der Gewalt (vgl. Schaeffli et al., 2019, S. 148). Die Schaffung abgeriegelter Reservate werde als Großzügigkeit des Staates gegenüber der indigenen Bevölkerung dargestellt (vgl. Schaeffli et al., 2019, S. 148). Die Autor*innen sehen auch den schulischen Multikulturalismus-Diskurs als problematisch an. Dadurch blieben die indigenen Völker eine Minderheit unter vielen, deren Rechte und Souveränität vernachlässigt würden. Die kulturelle Kontinuität werde lediglich der Mehrheitsbevölkerung zugesprochen (vgl. Schaeffli et al., 2019, S. 149). Eine besonders problematische Strategie sei die Normalisierung der Kolonialisierungserzählung, die die Lernenden als koloniale Enteignung einübten: „The textbook asks students to relocate the fictitious Innuiat so that their location makes more sense in the Canadian economy“ (Schaeffli et al., 2019, S. 153). Passend dazu sollen sie die Rolle der Kolonisor*innen imaginieren (vgl. Schaeffli et al., 2019, S. 153).

Die Schulbücher für die Fächer Biologie, Chemie und Physik nimmt sich der Bildungsforscher Peter Ninnés vor. Er fragt nach der Bandbreite und der Häufigkeit der Darstellung indigener Völker. Ninnés findet zahlreiche Schulbuchinhalte zum „traditionellen Wissen“ indigener Völker („myths and legends, technology, the natural world and social life“; Ninnés, 2000, S. 606), die in den Schulbüchern als „authentisch“ verstanden würden. Dass es dabei um externe Beobachtung indigener Völker gehe, zeige die Verwendung der Vergangenheits- und Gegenwartsform. Mit dem Präteritum würden indigene Praktiken und Religionen präsentiert, während die Gegenwartsform auf die Verbreitung der indigenen Völker verweise. Trotz der häufigen Präsenz der Indigenen in den Schulbüchern konstatiert der Autor, dass durchwegs postkoloniale Strategien der Essentialisierung und Homogenisierung festzustellen seien (vgl. Ninnés, 2000, S. 612). Er folgert, dass multikulturelle Bildung nicht unbedingt vor Stereotypen, Rassismus und kulturellem Imperialismus schütze (vgl. Ninnés, 2000, S. 615). Ninnés stellt außerdem fest, dass die dominante Form des Schulbuchwissens das *wissenschaftliche* Wissen sei. Dieses diskutierte weder die kulturelle Konstruktion des holistischen Wissens indigener Völker noch die eigene kulturelle Bedingtheit. Somit spricht er bereits in den 2000er-Jahren implizit die Frage nach den möglichen Konvergenzen von Wissenssystemen an, die in der Bildungsforschung jedoch erst später relevant wird.

3.1.3 Globaler Bildungsdruck – lokale Schulbuchprobleme?

Die Darstellung der indigenen Völker in den Philippinen und in anderen Ländern, die von Amerika aus kolonisiert wurden, weist Probleme auf, die den obengenannten ähneln, wie der Sozialwissenschaftler Elizer Jay de Los Reyes zeigt. Für den Geschichtsunterricht findet er die hegemoniale Herabwürdigung indigener Völker sowie Strategien gegen hegemoniale Beschreibungen heraus (vgl. de Los Reyes, 2016, S. 104). In die erste Kategorie fallen u.a. die Vermischung von Ethnizität und Indigen-Sein, Darstellungen der indigenen Völker in unterschiedlichen Zeiten und Räumen sowie die Wahrnehmung der indigenen

Völker als „die anderen“. In die zweite Kategorie fallen die Entwicklung indigener Rechte und das Dasein indigener Völker als Teil der philippinischen Nation (vgl. de Los Reyes, 2016, S. 104). Diese „Aufnahme“ in die nationale Identität scheint laut Autor eine besonders problematische Strategie zu sein, da sie suggeriere, alle negativen Strategien verneinen zu wollen, ohne jedoch die stereotypen Schulbuchbeispiele aus den Texten zu streichen (vgl. de Los Reyes, 2016, S. 110). Der Autor sieht die Entwicklung solcher Schulbuchinhalte jedoch nicht als Einzelfälle, sondern als Zusammenspiel bereits vorhandener wissenschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Diskurse (vgl. de Los Reyes, 2016, S. 102).

Die Analyse der visuellen Repräsentation der Sami in gegenwärtigen Sozialkundebüchern für die Primar- und Sekundarstufe in Norwegen deutet auf Strategien des Othering durch Abbildungen hin, die auf eine Kontinuität mit den älteren Schulbuchanalysen verweisen (vgl. Mortensen-Buan, 2017, S. 344). In den jüngeren und hier untersuchten Schulbüchern ist die formative Phase der nationalen Erweckung der Sami bereits abgeschlossen, sodass ihre Wahrnehmung als norwegisch selbstverständlich ist. Dennoch liefern die Schulbuchbeispiele stereotype Darstellungen von Identität. Dabei bemühen die Schulbücher visuelle Darstellungen der traditionellen Kleidung und anderer kultureller Merkmale (vgl. Mortensen-Buan, 2017, S. 348f.). Dabei wird eine Atmosphäre der Distanz geschaffen, indem die Sami z.B. in kleinformatigen Bildern von der Seite und mit zusammengekniffenen Augen abgebildet werden. Solche Abbildungen stehen in Kontrast zu den freundlich wirkenden, großen Abbildungen norwegischer Jugendlicher (vgl. Mortensen-Buan, 2017, S. 351). Somit arbeiten die Schulbücher mit visuellen Codes, die weder eine positive Wahrnehmung der indigenen Völker durch die Schüler*innen unterstützen noch die Selbstidentifikation der Sami ermöglichen (vgl. Mortensen-Buan, 2017, S. 350).

Postkoloniale Strategien und Perspektiven werden in geographisch gänzlich anders verorteten Analysen gefunden, dort aber umgedeutet und neu verwendet. Der Soziologe Amir Mirfakhraie untersucht in seiner Schulbuchanalyse, wie a) der iranische Lehrplan indigene Völker reflektiert und ihre Geschichte darstellt und wie b) iranische Pädagog*innen die Beziehung „zwischen dem revolutionären iranischen Selbst und den indigenen Anderen in Amerika konstruieren“ (Mirfakhraie, 2018, S. 755). Er folgert, dass „iranisches Schulwissen als autoritativer orientalistischer und kolonialer Text fungiert, der spezifische Konstruktionen und Bedeutungen über den Iran und die indigenen Anderen hervorruft, die sie in eine hierarchische Position gegenüber den westlichen Anderen bringen“. Darüber hinaus rechtfertigten die iranischen Erzählungen über die amerikanischen Ureinwohner letztlich die westliche Hegemonie über sie (vgl. Mirfakhraie, 2018, S. 767).

3.2 Schulische Wissenskonvergenzen – ein Indikator des Bildungswandels?

Die exemplarischen Schulbuchanalysen machen deutlich, dass die Einbettung des Wissens über die indigenen Völker die Frage nach sich zieht, welches Wissen in Schulbücher zu integrieren wäre, so dass sich die indigenen Völker darin wiedererkennen. Das Thema ist brandaktuell, kann aber an dieser Stelle nur kurz umrissen werden. Dabei liegt der Fokus auf einem Bildungszugang, der die Schulbuchinhalte durch eine neue Art der Wissensverknüpfung bereichert und insbesondere in Ländern mit indigenen Völkern als Impuls für neue Schulbuch- und Curriculumsinhalte dient: Es geht um den philosophisch begründeten Kurs „Theory of Knowledge“ (TOK) als dem zentralen Teil des International Baccalaureate oder IB-Curriculums (vgl. International Baccalaureate Organization, 2019). Da-

bei werden verschiedene Wissensarten („ways of knowing“) und Wissensgebiete („areas of knowledge“) durch zahlreiche Perspektiven und Methoden miteinander verschränkt. Zu den Wissensarten zählen neben Kognition und Sprache z.B. auch Emotionen, Träume und Intuition. Zu den Wissensgebieten gehören die klassischen wissenschaftlichen Disziplinen, aber auch Religion und indigenes Wissen. Im Hinblick auf die indigenen Völker fragt der TOK nach den Begriffs- und Verortungsproblematiken wie auch nach der Wissensentstehung und -produktion. Somit kann die Lücke der jetzigen Schulbuchdarstellungen gefüllt werden, indem Dichotomien zwischen (universalistischer) wissenschaftlicher Methode und (holistischer) Bildung durch Erfahrung aufgelöst werden.

Davon ausgehend rekonstruiert Ruairidh MacKenzie Unterschiede zwischen dem indigenen und dem „westlichen wissenschaftlichen Bildungssystem“ mit universalistischem Anspruch (MacKenzie, 2014, o.S.). Zu den trennenden Merkmalen gehörten etwa der Primat des geschriebenen Wortes, die Einsprachigkeit, die Trennung der Schulfächer und die Probleme der Schwächung traditioneller Gesellschaften durch unverhältnismäßigen Einfluss von westlichem Wissen und kulturellen Normen (vgl. Hoppers, 2002, S. 15). Auf der anderen Seite bringe das indigene Wissen „eine alternative Sichtweise zu eng fokussierten wissenschaftlichen Disziplinen, die die Verflechtung von Naturphänomenen vernachlässigen“ (Bredlid, 2009, S. 143), und sei gekennzeichnet von Flexibilität, Offenheit und Intuition, die für das organische Wachstum der menschlichen Intelligenz und Kreativität besser geeignet seien als standardisierte Lehrpläne und Prüfungen.⁶ Eine Brücke wird in der gegenseitigen Aufwertung der Wissenssysteme und im durch das lokale indigene Wissen geprägten Curriculum gesehen (vgl. Hoppers, 2002, S. V). Die Divergenzen sollten durch Unparteilichkeit und Multiperspektivität der Lehrer*innen als Vermittler*innen zwischen den Wissenssystemen ausgeglichen werden.

Glen S. Aikenhead und Masakata Ogawa (2007) rekonstruieren unterschiedliche Wege des Wissens anhand scheinbar paralleler, aus anderer Perspektive aber unterschiedlich gelagerter Wissenssysteme. Sie zeigen, dass bereits die Begriffe „Wissen“ und „indigen“ auf die Perspektive indigener Völker nicht übertragbar sind. Während „Wissen“ (knowledge) mit „ways of living“ oder „ways of being“ zu übersetzen sei, sei „etwas zu wissen“ prozessual als „coming to knowledge“ zu verstehen (Aikenhead & Ogawa, 2007, S. 553). Beides könne nicht mit herkömmlichen Bildungswissen und -kompetenzen aufgefangen werden (vgl. Aikenhead & Ogawa, 2007, S. 554). Auch seien mit dem Begriff „indigen“ divergente UN-Vorstellungen und politische Agenden verbunden (vgl. Aikenhead & Ogawa, 2007). Das indigene Leben wird als monistisch, holistisch, relational, mit Mysterien behaftet, auf den Ort fokussiert, dynamisch, mit zirkulärer Zeitvorstellung und systematisch rational beschrieben. Es wird gefolgert, dass angesichts dieses Reichtums indigene Menschen mit universalistischer Bildung nur eine rudimentäre Kommunikation führen könnten, indem sie den Begriff „Wissen“ und nicht die Ausdrücke „Lebensweisen in der Natur“ oder „Seinsweisen“ verwenden. „Je mehr man über ‚indigenous ways of living in nature‘ erfährt, desto mehr erkennt man die Ideen, die bei der Übersetzung von einer Wissensart in eine andere verloren gehen“ (Aikenhead & Ogawa, 2007, S. 566).

⁶ Siehe hierfür: <https://carolblack.org/schooling-the-world>

4. Fazit

Die untersuchten Dokumente der UNESCO liefern eine normative Basis, die explizit auf die Einbettung von indigener Kultur, Religion und Bildung in moderne universalistische Bildungssysteme eingeht, und eröffnen dadurch die Perspektive der Konvergenz zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen. Die universalistische Bildung profitiert laut UNESCO in hohem Maße von der Synergie zwischen modernem und altem Wissen. Eine Zusammenschau normativer Dokumente der UNESCO und der Schulbücher, die als Orte der praktischen Umsetzung staatlicher und globaler Normen zu verstehen sind, zeigt jedoch, dass die Einhegung indigener Völker in die *universalistische* Bildung und eine Anerkennung des *holistischen* Wissens indigener Völker in den Schulbüchern mit zahlreichen Ambivalenzen einhergehen. Dabei sprechen die Schulbuchanalysen in unterschiedlichen Bildungs- und politischen Systemen eine gemeinsame Sprache. Sie zeigen, dass die aktuellen Bildungsmaterialien indigene Völker zwar als Teil der Vielfalt wahrnehmen, dass jedoch diese Darstellung in den meisten Fällen mit zahlreichen Strategien der Essentialisierung, Homogenisierung, Marginalisierung, Viktimisierung und Hierarchisierung einhergeht. Die Probleme, die zur Diskriminierung indigener Völker geführt haben, werden durch die Bildungsmedien nicht gelöst, sondern sogar unterstützt. Die postkolonialen Strategien, die trotz aller Schulbuchverbesserungen eine lange Kontinuität aufweisen, werden im Umkehrschluss sogar neu verwertet.

Die UNESCO spricht Konvergenzen zwischen dem universalistischen und holistischen Wissenssystemen explizit an. Die einzelnen Schulbuchanalysen greifen diese Frage zögerlich auf. In dieser Hinsicht gehen die *Bildungszugänge*, die sich explizit der Frage nach den Konvergenzen im Bildungsbereich stellen, einen Schritt weiter. Hier wurde vom TOK-Zugang ausgegangen, da er sowohl als Modell für viele Curricula und Schulbücher weltweit dient als auch hermeneutische Anregungen im Hinblick auf unterschiedliche Denkformen bietet (*ways of knowing, areas of knowledge*). Allerdings stimmen Beispiele, die sich auf TOK stützen, eher nachdenklich. Auf allen Ebenen werden Divergenzen und epistemische Grenzen zwischen den Wissenssystemen rekonstruiert, sodass Synergien anscheinend kaum möglich sind. Als Brücke zwischen dem universalistischen und holistischen Wissenssystemen wird einerseits die Reziprozität der Inhalte gesehen. Andererseits sollen die Mechanismen hinter den unterschiedlichen Wissenssystemen diskutiert werden, um dadurch die Grenzen zwischen den Systemen entweder abzustecken oder aufzuweichen (insb. Aikenhead und Ogawa, 2007, S. 582f.). Offenbar stehen die Schulbücher vor großen Herausforderungen. Nicht nur sollen die problematischen Schulbuchdarstellungen von indigenen Völkern revidiert werden. Eine neue Tür in die Welt der Wissenskonvergenzen ist inzwischen geöffnet. Wie das konkret umgesetzt werden kann, wird in anderen Bereichen bereits exploriert (siehe CORDIS, 2020).

Literatur und Internetquellen

- Aikenhead, G.S. & Ogawa, M. (2007). Indigenous Knowledge and Science Revisited. *Cultural Studies of Science Education*, 2, 539–620.
- Breidlid, A. (2009). Culture, Indigenous Knowledge Systems and Sustainable Development: A Critical View of Education in an African Context. *International Journal of Educational Development*, 29 (2), 140–148.
- CORDIS (Community Research and Development Information Service). (2020). *Cosmological Visionaries: Shamans, Scientists, and Climate Change at the Ethnic Borderlands of China and Russia*. <https://doi.org/10.3030/856543>
- Cox, J.L. (2007). *From Primitive to Indigenous. The Academic Study of Indigenous Religions*. Routledge.
- Crawford, K. (2013). Constructing Aboriginal Australians, 1930–1960. Projecting False Memories. *Journal of Educational Media. Memory, and Society*, 5 (1), 90–108.
- Eriksen, T.H. (2012). Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture. In J.K. Cowan, M.-B. Dembour & R.A. Wilson (Hrsg.), *Culture and Rights. Anthropological Perspectives* (S. 127–148). Cambridge University Press.
- Hoppers, C.O. (Hrsg.). (2002). *Indigenous Knowledge, and the Integration of Knowledge Systems. Towards a Philosophy of Articulation*. New Africa Books.
- ILO (International Labour Organisation). (1957). *Indigenous and Tribal Population Convention. Convention No. 107*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107
- International Baccalaureate Organization. (2019). *IB Education. What Is an IB Education?* <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/about-the-ib/pdfs/what-is-an-ib-education-en.pdf>
- Kraft, S.E., Tafjord, B.O., Longkumer, A., Alles, G.D. & Johnson, G. (2020). *Indigenous Religion(s). Local Grounds, Global Networks*. Routledge.
- Los Reyes, E.J. de (2016). Distant Savages, Urban Agents: Discursive Construction of Indigenous Peoples in Social Studies Textbooks (2002–2008). *The Cordillera Review*, 12 (2), 97–133.
- MacKenzie, R. (2014). *Indigenous Knowledge Systems – Crossing Epistemological Boundaries in Education*. IB Africa, Europe and Middle East, Regional Conference, 16–19 Oktober 2014.
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religions. Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. The University of Chicago Press.
- Mirfakhraie, A. (2018). Discursive Formations of Indigenous Peoples in Iranian School Textbooks: Racist Constructions of the Other. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (6), 754–771.
- Moore, R. (2017, 11. Juni). History Textbooks still imply that Australians Are White. *The Conversation*. <https://theconversation.com/history-textbooks-still-imply-that-australians-are-white-72796>
- Mortensen-Buan, A.-B. (2017). „This is a Sami.“ Visual Representations of Sami in a Selection of Social Studies Textbooks. In B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Heterogenität und Bildungsmedien. Heterogeneity and Educational Media* (S. 342–352). Klinkhardt.
- Niemann, D. & Martens, K. (2021). Global Discourses, Regional Framings and Individual Showcasing: Analyzing the World of Education IOs. In K. Martens, D. Niemann & A. Kaasch (Hrsg.), *International Organizations in Global Social Governance* (S. 163–186). Palgrave Macmillan.
- Ninnes, P. (2000). Representations of Indigenous Knowledges in Secondary School Science Textbooks in Australia and Canada. *International Journal of Science Education*, 22 (6), 603–617.
- Schaeffli, L., Godlewska, A. & Lamb, C. (2019). Securing Indigenous Dispossession through Education: An Analysis of Canadian Curricula and Textbooks. In H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusbürger (Hrsg.), *Geographies of Schooling* (Knowledge and Space, Bd. 14) (S. 145–161). Springer Open.
- Skinner, N.A. & Bromley, P. (2023). Rights, Conflict, and Removal: Depictions of Indigenous Groups in Californian and Texan History Textbooks, 1836–2019. *Curriculum Studies*, 55 (4), 1–20.
- Snively, G. & Wanost'sa7 L. Williams (Hrsg.). (2016). *Knowing Home, I: Braiding Indigenous Science with Western Science*. University of Victoria.
- Štimac, Z. (2022). Indigenous Peoples through the Lens of UNESCO. *Religions*, 13 (10), Art. 975.
- Štimac, Z. & Fehlhaber, A.L. (2022). Die Rolle der Religion in der UNESCO-Bildungsarbeit. Normative und didaktische Impulse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 127–154.
- UNESCO. (1982). *World Conference on Cultural Policies Final Report*. Document code: CLT/MD/1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505>
- UNESCO. (2001). *The Universal Declaration on Cultural Diversity*. <http://orcp.hustoj.com/unesco-universal-declaration-on-cultural-diversity-2001/>

- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. <https://ich.unesco.org/en/convention>
- UNESCO. (2007). *United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues, Report of the Secretariat on Indigenous Traditional Knowledge*. UN Doc E/C.19/2007/10. <https://www.un.org/development/desa/indigenous-peoples/about-us/permanent-forum-on-indigenous-issues.html>
- UNESCO. (2018). *Policy on Engaging with Indigenous Peoples*. <https://en.unesco.org/indigenous-peoples/policy>
- UNESCO. (2020). *Humanistic Futures of Learning. Perspectives from the UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>
- UNESCO. (o.J.). *UNESCO's Interactive Visual Living Heritage and Sustainable Development*. <https://ich.unesco.org/dive/sdg/>