



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus
im österreichischen Geschichtsschulbuch“

verfasst von / submitted by

Leonie Valesca Haaf

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 313

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geschichte, Sozialkunde,
Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker für die Betreuung meiner Diplomarbeit und die hilfreichen Anregungen und Rückmeldungen sowie bei Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange, dessen konstruktive Kritik zu Beginn des Schreibprozesses maßgeblich zum Entstehen dieser Diplomarbeit beigetragen hat.

Meiner Familie möchte ich für die stetige Unterstützung danken. Ohne euch wäre mir das Studium in dieser Form kaum möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Kolonialismus und Imperialismus.....	3
3. Forschungsfragen – Forschungsmethode	9
4. Festlegung des Quellenkorpus	15
5. Analysekategorien	17
5.1. Eurozentrismus	17
5.2. Welt- und Globalgeschichte.....	27
5.3. Postkolonialismus	35
5.4. Tabelle Analysekategorien.....	41
6. Analyse der Schulgeschichtsbücher	45
6.1. geschichte.aktuell	45
6.2. Thema: Geschichte	53
6.3. Zeitbilder	57
6.4. GO! Geschichte	69
6.5. Zeitfenster	82
6.6. Netzwerk Geschichte	93
7. Interpretation der Analyseergebnisse	105
8. Resümee	111
9. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	113
9.1. Quellenkorpus	113
9.2. Sekundärliteratur.....	114
9.3. Onlinequellen	120
10. Abbildungsverzeichnis	121
11. Abstract	123

1. Einleitung

Aktuell ist ein breites Interesse am Kolonialismus zu erkennen, in besonderem Maße im Feld der geschichtswissenschaftlichen Forschung.¹ Dieses zunehmende Interesse ist nach Conrad vor allem auf die Erkenntnis der Wissenschaft zurückzuführen, dass der Kolonialismus ein bedeutender Aspekt bei der „Entwicklung der modernen Welt“ gewesen sei. Besonders bei der Betrachtung der Geschichte des Kapitalismus und der Globalisierung darf der Blick auf den Kolonialismus nicht vernachlässigt werden.²

Mit der vermehrten Beschäftigung mit dem Kolonialismus geht auch eine Hinwendung zum Imperialismus einher. „Das Interesse am Zeitalter des Imperialismus ist ungebrochen“, postulieren Schöllgen und Kiessling im Vorwort der fünften Auflage ihres Werkes „Das Zeitalter des Imperialismus“ und verweisen als Ursache vor allem auf die Globalisierung. Denn gerade das „Zeitalter des Imperialismus“ sei geprägt gewesen von einem „bis dahin nicht gekannten Schub an weltweiten Austausch- und Vernetzungsprozessen“. Der Blick auf dieses Zeitalter hätte eine Orientierungsfunktion für die Gegenwart, welche in besonderem Maße vom Prozess der Globalisierung geprägt sei.³ Der Begriff „Globalisierung“ bezeichnet „eine sich beschleunigende weltumspannende Verdichtung von wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Zusammenhängen, Wechselwirkungen und Abhängigkeiten, der viele Zeitgenossen unabhängig davon, ob dies historisch gerechtfertigt ist oder nicht, die Qualität eines Neuen zuschreiben, das in Alltagszusammenhänge hineinwirkt und diese verändert.“⁴ Auch Sebastian Conrad betont, dass die „koloniale Vergangenheit [...] heute allgegenwärtig“ sei, und zwar nicht nur in den ehemaligen Kolonien, sondern insbesondere auch in den Gesellschaften der ehemaligen Kolonialmächte. Diskutiert würde in erster Linie der

¹ Vgl. Frederick *Cooper*, Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive (Globalgeschichte 2, Frankfurt/New York 2012), 19.

² Vgl. Sebastian *Conrad*, Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44-45 (2012) 3-9, hier 3. Vgl. Sebastian *Conrad*, *Deutsche Kolonialgeschichte* (München 2008), 7.

³ Vgl. Gregor *Schöllgen*, Friedrich *Kiessling*, *Das Zeitalter des Imperialismus* (Oldenbourg Grundriss der Geschichte 15, München⁵ 2009), XI.

⁴ Vgl. Susanne *Popp*, Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte. In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 69 (2005) 27-49, hier 28.

Zusammenhang „zwischen der kolonialen Ordnung der Welt und der heutigen globalen Integration“.⁵

Weiter rückt der Kolonialismus mit der Etablierung der Postcolonial Studies immer mehr ins Blickfeld der Forschung. Besonders präsent sind postkoloniale Perspektiven mittlerweile in den Geschichtswissenschaften.⁶

Das Schulgeschichtsbuch gibt als Medium das Wissen und das Gedächtnis einer Gesellschaft wieder. Nach Grindel ist es in einer Vermittlerposition zwischen „geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen, erinnerungspolitischen Diskursen und bildungspolitischen Anforderungen“.⁷ Dieser Diplomarbeit liegt die Frage zu Grunde, welches Wissen über den Kolonialismus und Imperialismus mittels des Schulbuchs an die nachfolgende Generation weitergegeben wird. Es ist davon auszugehen, dass das Schulbuch trotz des Aufschwungs der Neuen Medien im Geschichtsunterricht noch immer die Stellung des wichtigsten Mediums zur Geschichtsvermittlung im Rahmen des Unterrichts innehat.⁸ Trotz des breiten Interesses am Kolonialismus und Imperialismus gibt es aktuell keine umfassende Untersuchung der Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Es existiert allerdings zur Darstellung des Imperialismus eine ältere Studie⁹ aus dem Jahr 1978.¹⁰ Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, dem zuvor erläuterten Forschungsdesideratum ein Stück weit entgegen zu wirken. Um die Forschungslücke zu schließen, müssen allerdings noch eine Reihe von umfassenden Schulbuchuntersuchungen zu den Themen „Kolonialismus“ und „Imperialismus“ folgen.

⁵ Vgl. Sebastian *Conrad*, *Deutsche Kolonialgeschichte* (München 2008), 7.

⁶ Vgl. Shalini *Randeria*, Regina *Römhild*, *Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage* (2013). In: Sebastian *Conrad*, Shalini *Randeria*, Regina *Römhild* (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (Frankfurt/New York² 2013) 9-31, hier 9.

⁷ Vgl. Susanne *Grindel*, *Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich*. In: *Geschichte und Gesellschaft* 38 (2012) 272-303, hier 273.

⁸ Vgl. Jörn *Rüsen*, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts.2 2008), 169.

⁹ Klaus *Edel*, Eduard *Fuchs*, Margot *Fuchs* u.a., *Imperialismus in den Geschichtsbüchern*. In: Jean-Paul *Lehners*, (Hg.), *Kolonialismus, Imperialismus, Dritte Welt 2: Materialien* (Geschichte und Sozialkunde 2/2, Salzburg 1978) 228-242.

¹⁰ Ursprünglich war im Resümee dieser Diplomarbeit ein Vergleich der erlangten Ergebnisse mit denen dieser Studie geplant. Auf Grund der doch sehr unterschiedlichen Analysekatoren der beiden Untersuchungen, was wohl vor allem auf die Weiterentwicklungen und neuen Konzepte der Geschichtsdidaktik seit den 80iger Jahren zurückzuführen ist, hat sich ein Vergleich als schwierig herausgestellt und es wurde daher davon abgesehen.

Der Einleitung dieser Diplomarbeit folgt eine kurze Einführung in das Themenfeld des Kolonialismus und Imperialismus. Anschließend werden die Forschungsfragen und die Forschungsmethode erläutert und das Quellenkorpus bestimmt, welches dieser Schulbuchanalyse zugrunde liegt. Hiernach steht die Festlegung und Erörterung der Kategorien, auf dessen Basis anschließend die Analyse der einzelnen Geschichtsschulbücher erfolgt. Nach der Durchführung der Untersuchung werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug auf die Fragestellung dieser Diplomarbeit interpretiert. Abschließend folgt ein Resümee mit einem Ausblick für mögliche folgende Forschungsarbeiten zur Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus.

2. Kolonialismus und Imperialismus

In der aktuellen Forschung wird davon ausgegangen, dass der Begriff „Kolonialismus“ etymologisch von „colonia“ (lat.) abstammt. „Colonia“ steht im Lateinischen für „Farm“ oder „Siedlung“. Es gibt aber auch Stimmen in der Forschung, welche dieser Theorie widersprechen und die Meinung vertreten, dass der Begriff „Kolonialismus“ sich von „colere“ (lat.) herleitet. „Colere“ steht im Lateinischen für „kultivieren“ oder „gestalten“.¹¹

„Es gibt keine Geschichte *des* Kolonialismus, nur eine Vielzahl von Geschichten einzelner Kolonialismen.“¹²

Den Begriff „Kolonialismus“ zu definieren ist ein schwieriges Unterfangen, denn Kolonialismus-Definitionen gibt es viele. Das mag wohl daran liegen, dass das Phänomen des Kolonialismus äußerst vielfältig war und von Ort zu Ort unterschiedliche Gestalt annahm, was das Formulieren einer allgemeingültigen Definition erschwert.¹³ Die Suche nach einer allgemeingültigen Begriffsdefinition dürfe keineswegs „darüber hinwegtäuschen, dass die koloniale Realität von einer ungeheuren Vielfalt geprägt war“, mahnt Sebastian Conrad.¹⁴ Meist ähneln sich die Begriffsbestimmungen zwar, unterscheiden sich aber doch in einzelnen Punkten. Da auf sie auch Mathias Renz in seiner Analyse von europäischen

¹¹ Vgl. *Castro Varela* Maria do Mar, *Dhawan Nikita*, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung (Cultural Studies 36, Bielefeld² 2015), 21.

¹² Jürgen *Osterhammel*, Jan C. *Jansen*, Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen (C.H. Beck Wissen, München⁷ 2012), 29.

¹³ Vgl. *Osterhammel*, 8 und *Castro Varela, Dhawan*, Postkoloniale Theorie, 23.

¹⁴ Vgl. *Conrad*, Deutsche Kolonialgeschichte, 14.

Geschichtsatlanten und weitere renommierte WissenschaftlerInnen, wie beispielsweise Sebastian Conrad, verwiesen haben, wird auch dieser Arbeit die Kolonialismus-Definition von Jürgen Osterhammel als Grundlage dienen:¹⁵

„Kolonialismus ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen.“¹⁶

Unter dem Begriff „Kolonie“ versteht Osterhammel Folgendes:

„Eine Kolonie ist eine durch Invasion (Eroberung und/oder Siedlungskolonisation) in Anknüpfung an vorkoloniale Zustände neu geschaffenes politisches Gebilde, dessen landfremde Herrschaftsträger in dauerhaften Abhängigkeitsbeziehungen zu einem räumlich entfernten „Mutterland“ oder imperialen Zentrum stehen, welches exklusive „Besitz“-Ansprüche auf die Kolonie erhebt.“¹⁷

Die Vielgestaltigkeit des Kolonialismus zeigt sich auch in den unterschiedlichen Typen von Kolonien. Osterhammel unterscheidet die Beherrschungskolonien, die Stützpunktkolonien und die Siedlungskolonien, wobei innerhalb dieser Typen weitere Differenzierungen und Unterscheidungen stattfinden müssen. Die Beherrschungskolonie diente dem Zweck der wirtschaftlichen Ausbeutung und der Steigerung des Prestiges des Mutterlandes. In dieser Form der Kolonie zeigte sich eine geringe Präsenz der Kolonialherren, statt Siedlern wurden Soldaten geschickt. Als Beispiel kann Britisch-Indien genannt werden. Der Zweck der Stützpunktkolonien war die „indirekte kommerzielle Erschließung eines Hinterlandes und/oder Beitrag zur Logistik maritimer Machtentfaltung und informeller Kontrolle über formal selbstständige Staaten.“¹⁸ Hongkong war beispielsweise eine Stützpunktkolonie unter britischer Herrschaft. Die Siedlungskolonie unterschied sich von den beiden anderen Typen

¹⁵ Vgl. Mathias Renz, *Kartierte Kolonialgeschichte. Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlanten* (Göttingen 2014), 39 und Vgl. Conrad, *Kolonialismus und Postkolonialismus*, 4.

¹⁶ Osterhammel, *Kolonialismus*, 20.

¹⁷ Osterhammel, *Kolonialismus*, 16.

¹⁸ Osterhammel, *Kolonialismus*, 17-18.

durch die Aussendung von Siedlern und daher der dauerhaften Anwesenheit der Kolonialherren und in Folge der Verdrängung und teilweise der Vernichtung der indigenen Bevölkerung. Als Beispiel für diesen Typ nennt Osterhammel Kanada und auch Australien.¹⁹

Uneinigkeit herrscht in der Forschung außerdem in Bezug auf die Periodisierung des Kolonialismus. So gibt es Stimmen, die den Beginn des Kolonialismus mit der sogenannten „Entdeckungsreise“ des Christoph Kolumbus im Jahre 1492 ansetzen.²⁰ Jürgen Osterhammel und Jan C. Jansen unterscheiden in dem Standardwerk *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen* sechs Perioden des Kolonialismus. Den Beginn des Kolonialismus und damit die erste Periode datieren sie von 1520 bis 1570, mit dem Aufbau des spanischen Kolonialsystems. Als zweite Periode bezeichnen sie die Grundlegung der karibischen Plantagenökonomie von 1630 bis 1680. Die dritte Periode, die Anfänge europäischer Territorialherrschaft in Asien, setzen sie von 1760 bis 1830 an. Als vierte Periode des Kolonialismus sehen Osterhammel und Jansen die neuen Koloniebildungen in der Alten Welt von 1880 bis 1990. Die fünfte Periode war ihrer Meinung nach die Entfaltung der kolonialen Exportökonomie von 1900 bis 1930. Als sechste und auch letzte Periode des Kolonialismus nennen sie die sogenannte „zweite koloniale Besetzung“ Afrikas ab 1945 und datieren das Ende der letzten Periode mit dem Jahr 1960. Osterhammel und Jansen betonen aber die Schwierigkeit einer Periodisierung des Kolonialismus auf Grund der Heterogenität der einzelnen Kolonialismen.²¹

Der Kolonialismus war ein Phänomen von fast unfassbarer Dimension. Ende des 19. Jahrhunderts waren etwa achtzig Prozent der Erde vom „Westen“ kolonisiert.²² Nach dem Ersten Weltkrieg ging der französische Ökonom Arthur Girault davon aus, dass zu diesem Zeitpunkt „das Festland der Erde [...] zu etwa der Hälfte von Kolonien bedeckt war“, anders ausgedrückt waren das circa „zwei Fünftel der Weltbevölkerung“, also etwa 600 Millionen Menschen. Laut Girault demnach „440 Millionen in Asien, 120 Millionen in Afrika, 60 Millionen in Ozeanien und 14 Millionen in Amerika“.²³ Afrika und der Pazifische Raum waren quasi komplett kolonisiert. Hobsbawm sieht „die Aufteilung der Welt unter einer

¹⁹ Vgl. Osterhammel, *Kolonialismus*, 17-18.

²⁰ Vgl. Castro Varela, *Dhawan*, *Postkoloniale Theorie*, 22.

²¹ Vgl. Osterhammel, *Kolonialismus*, 32-44.

²² Vgl. Dipesh Chakrabarty, *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung (Theorie und Gesellschaft 72*, Frankfurt am Main 2010), 11.

²³ Vgl. Osterhammel, *Kolonialismus*, 28.

Handvoll Staaten“ als den „spektakulärsten Ausdruck jener zunehmenden Aufteilung des Erdballs in Starke und Schwache, „Fortgeschrittene“ und „Rückständige““. ²⁴

Zu dem Begriff „Imperialismus“ gibt es, wie auch zum „Kolonialismus“, unterschiedliche und vor allem eine Vielzahl von Definitionen. Nach Mommsen meint der Begriff „Imperialismus“ ursprünglich „die mehr oder weniger unbeschränkte imperiale Herrschaft eines Monarchen oder eines cäsarischen Potentaten über ein Großreich, das über die Grenzen eines ethisch und national einheitlichen Staatsgebietes weit hinausging“. Seine „moderne Bedeutung“ habe der Begriff in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts bekommen, mit der „konsequenten Konsolidierung des britischen Empire“. „Imperialismus“ sei zu einer „Sammelbezeichnung für die imperialistischen Expansionsprozesse“ geworden. ²⁵ Nach Hobsbawm entwickelte sich der Begriff „Imperialismus“ im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts „im Verlauf der Auseinandersetzung um koloniale Eroberungen, zu einem festen Bestandteil des politischen und journalistischen Vokabulars“. ²⁶ Endgültig prominent wurde der Begriff mit Lenins Schrift „Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus“. Laut Hobsbawm war die Grundannahme dieser Abhandlung, dass „der neue Imperialismus in einer neuen Phase des Kapitalismus wurzele, die unter anderem zu einer „Aufteilung der Welt unter die Kapitalistenverbände“ führe, zu einem System formeller und informeller Kolonien und Einflußphären“. ²⁷

In der geschichtswissenschaftlichen Forschung bezeichnet der Begriff Imperialismus meist die zeitliche Epoche zwischen 1870 und 1914. Aber auch hier gibt es Stimmen, die dieser Periodisierung widersprechen. Wolfgang Mommsen beispielsweise setzt den Beginn der sogenannten „Epoche des Frühimperialismus“ bereits mit dem Jahr 1815 an. ²⁸

Jürgen Osterhammel definiert den Begriff „Imperialismus“ wie folgt:

²⁴ Vgl. Eric J. Hobsbawm, *Das imperiale Zeitalter. 1875-1914* (Frankfurt, New York 2008), 81-82.

²⁵ Vgl. Wolfgang J. Mommsen, *Der europäische Imperialismus. Aufsätze und Abhandlungen* (Göttingen 1979), 206-208.

²⁶ Vgl. Hobsbawm, *Das imperiale Zeitalter*, 83.

²⁷ Vgl. Hobsbawm, *Das imperiale Zeitalter*, 84.

²⁸ Vgl. Frank Deppe, David Salomon, Ingar Solty, *Imperialismus (Basiswissen Politik/Geschichte/Ökonomie)*, Köln 2011), 12.

„Imperialismus“ ist der Begriff, unter dem alle Kräfte und Aktivitäten zusammengefasst werden, die zum Aufbau und zur Erhaltung solcher transkolonialer Imperien beitragen.“²⁹

Osterhammel betont außerdem die Bedeutung der Unterscheidung von Kolonialismus und Imperialismus. Während beim Imperialismus die treibenden Kräfte des Imperialismus in Staatskanzleien, Außen- und Kriegsministerien saßen, waren es beim Kolonialismus die Kolonialbehörden und „men on the spot“.³⁰ Das wichtigste Unterscheidungskriterium zwischen dem Kolonialismus und dem Imperialismus sieht Sebastian Conrad in der Tatsache, dass unter Imperialismus auch „Formen der informellen Steuerung ohne Ansprüche auf Gebietsherrschaft“ zu verstehen sein können.³¹ Auch Mommsen weist darauf hin, dass es neben „formeller imperialistischer Herrschaft“ auch den „informellen Imperialismus“ gäbe. Er versteht darunter vor allem „Abhängigkeitsverhältnisse ökonomischer Art“.³² Gerd Schumann hingegen bezeichnet den „Kolonialismus als Teil des imperialistischen Systems“, welcher immer noch nicht überwunden sei. „Formen von Repression und Ausplünderung mögen sich ändern, der aggressive Charakter des Gesellschaftssystems bleibt“, so Schumann.³³

Schöllgen und Kiessling sehen als „Motive für das Aufkommen des Imperialismus“ einerseits ökonomische Faktoren, wie beispielsweise die „steigende Nachfrage nach Rohstoffen“, aber auch die Suche nach „Absatzmärkten für die Produkte der expandierenden Industrien“. Als weitere Motive nennen sie das Potential der Kolonien als „Siedlungsräume für die rasch wachsende Bevölkerung Europas“, die Missionierung der übrigen Welt sowie das Verlangen nach Prestige.³⁴ Auch Hobsbawm stellt sich die Frage, „warum die führenden Industriestaaten den Globus in Kolonien und Einflusssphären aufzuteilen trachteten“. Als Ursache für den Imperialismus sieht er „die Suche nach neuen Märkten“. Der Imperialismus sei „das natürliche Abfallprodukt einer internationalen Wirtschaft, die sich auf eine – durch Rezession der 80er Jahre noch verschärfte – Rivalität mehrerer konkurrierender Industrieländer gründete“. Nicht zu unterschätzen sei aber auch die große Bedeutung der Kolonie als

²⁹ Osterhammel, Kolonialismus, 26-27.

³⁰ Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, 27.

³¹ Vgl. Conrad, Kolonialismus und Postkolonialismus, 3.

³² Vgl. Mommsen, Der europäische Imperialismus, 214.

³³ Vgl. Gerd Schumann, Kolonialismus, Neokolonialismus, Rekolonisierung (Basiswissen Politik/Geschichte/Ökonomie, Köln 2016), 10.

³⁴ Vgl. Schöllgen, Kiessling, Das Zeitalter des Imperialismus, 2.

Statussymbol.³⁵ Die „Postcolonial Studies“ rücken als Ursache des Imperialismus nicht-ökonomische Faktoren in den Vordergrund. Als zentral wird der koloniale Diskurs gesehen, welcher unter anderem durch Literatur, Reiseberichte und wissenschaftliche Schriften konstituiert wurde.³⁶

³⁵ Vgl. *Hobsbawm*, Das imperiale Zeitalter, 91-92.

³⁶ Vgl. *Christian Koller*, Rassismus (Paderborn 2009), 60.

3. Forschungsfragen – Forschungsmethode

Der vorliegenden Diplomarbeit liegt folgende Forschungsfrage zu Grunde:

Wie werden Kolonialismus und Imperialismus in aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern der AHS Oberstufe dargestellt?

Mit dem Durchführen der Schulbuchanalyse sollen folgende Fragen beantwortet werden:

Welche unterschiedlichen Perspektiven werden auf das Thema gezeigt, welche Grundkonzepte der geschichtswissenschaftlichen Forschung sind in der Darstellung zu erkennen (Eurozentrismus, Globalgeschichte, Postkolonialismus)? Welche dieser drei Perspektiven herrscht in den jeweiligen Schulbuchkapiteln vor? Werden mit der jeweiligen Darstellung in den Text- und Bildquellen bestimmte Stereotype und Vorurteile reproduziert oder reflektiert und hinterfragt?

Da das Schulbuch als Unterrichtsmedium im Fokus steht, ist diese Diplomarbeit im Feld der produktorientierten Schulbuchforschung zu verorten, konkret im Bereich der vergleichenden Schulbuchforschung.³⁷ Verglichen wird die Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus in den unterschiedlichen aktuellen Geschichtsschulbüchern für die AHS-Oberstufe. Da im Rahmen dieser Diplomarbeit das Schulbuch nicht als „Ganzes“ untersucht, sondern nur die jeweiligen Kapitel zu den Themen Kolonialismus und Imperialismus analysiert werden, handelt es sich hierbei nach Weinbrenner um eine Partialanalyse.³⁸ Die Untersuchung der einzelnen ausgewählten Schulgeschichtsbücher erfolgt auf Basis der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Ein zentraler Schritt der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist die Konstruktion und Begründung der Analysekatoren, welche im Kapitel „5. Analysekatoren“ dieser Diplomarbeit zu finden sind. Im Vorfeld der Qualitativen Analyse soll nach Mayring außerdem die „Bestimmung des Ausgangsmaterials“ stehen. Diese folgt einem bestimmten Ablauf: Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und Formale Charakteristika des Materials.³⁹ Während das Quellenkorpus dieser Schulbuchanalyse im vierten Kapitel dieser Diplomarbeit vorgestellt wird, folgt die nähere Charakterisierung des Materials im folgenden Abschnitt.

³⁷ Vgl. Peter Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard Olechowski (Hg), Schulbuchforschung (Frankfurt am Main 1995) 21-45, hier 22.

³⁸ Vgl. Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme, 40.

³⁹ Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim/Basel¹¹2010), 49.

Zur Charakteristik von Geschichtsschulbüchern, den zu untersuchenden Quellen, schreibt Susanne Grindel treffend:

„...diese spiegeln Wissen und Gedächtnis einer Gesellschaft und passen das zeitgenössische Wissen an das eigene kulturelle Beschreibungssystem an. Sie vermitteln dabei zwischen geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen, erinnerungspolitischen Diskursen und bildungspolitischen Diskursen. Das Geschichtsschulbuch ist ein Medium, das Vergangenes, immer wieder neu für die jeweilige Gegenwart übersetzt und mit dem sich Gesellschaften ihrer Wissensbasis und ihrer Vergangenheit vergewissern.“⁴⁰

Das Schulgeschichtsbuch hat eine nicht zu vernachlässigende Funktion bei der Bildung und Entwicklung des Geschichtsbewusstseins der jungen Generation.⁴¹ Neben der Bedeutung für die Tradierung des Wissens und Gedächtnisses der Gesellschaft zeichnen sich Schulbücher durch den besonderen Adressatenkreis aus, den Schülerinnen und Schülern. Die Inhalte müssen dem Alter der Schülerinnen und Schüler gerecht aufbereitet werden, was häufig eine starke Vereinfachung nach sich zieht. Außerdem stellt die Darstellung in einem Geschichtsschulbuch, wie auch in geschichtswissenschaftlichen und anderen Darstellungen, immer nur eine subjektive Auswahl des Stoffes dar. Thomas Höhne betont die „selektive Dimension des Schulbuchwissens“. Er verweist hier auf die Auswahl des im Schulbuch vermittelten Wissens durch die ältere Generation, um so die jüngere Generation „in eine bestimmte soziale und kulturelle Ordnung zu integrieren“.⁴² Gerd Stein bezeichnet das Schulbuch als „ideologisch-politisches Steuerungsinstrument“.⁴³ Stein schreibt dem Schulbuch als Medium drei Dimensionen zu: das Schulbuch als „Politicum“, das Schulbuch als „Informatoricum“, das Schulbuch als „Paedagogicum“. Die politische Dimension bezieht sich unter anderem auf die politischen Richtlinien wie die Lehrpläne und Curricula. Mit „Paedagogicum“ meint Stein die Funktion des Schulbuchs als „pädagogisches Hilfsmittel“. Ein „Informatoricum“ sei das Schulbuch, da es den Rezipientinnen und Rezipienten eine Fülle von Informationen zur Verfügung stellt.⁴⁴

⁴⁰ Vgl. Grindel, *Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem*, 273.

⁴¹ Vgl. Saskia Handro, Bernd Schönemann, Zur Einleitung. In: Saskia Handro, Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin² 2011)* 3-12, hier 5.

⁴² Vgl. Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Frankfurt am Main 2003), 18.

⁴³ Vgl. Gerd Stein, *Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis*. In: Werner Wiater (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Beiträge zur Historischen und Systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2003) 23-32, hier 24.

⁴⁴ Vgl. Stein, *Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung*, 25-26.

Die Auswahl des Schulbuchstoffes wird in erster Linie durch die Vorgaben des Lehrplans bedingt. Die Schulbuchinhalte stehen daher auch unter Beeinflussung der Bildungspolitik. Ist ein Schulbuch verfasst, durchläuft es in Österreich ein Approbationsverfahren. Es muss vom zuständigen Unterrichtsminister als für geeignet erklärt werden, nachdem zuvor eine Kommission ein Gutachten erstellt hat.

§ 14 (5) Auf Antrag des Urhebers, Herausgebers, Verlegers oder Herstellers hat der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet zu erklären, wenn es den Voraussetzungen nach Abs. 2 entspricht und dessen Anschaffung und Einsatz im Unterricht wirtschaftlich, sparsam sowie zweckmäßig ist. [..]

§ 15 (1) Bevor der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt (§ 14 Abs. 5), hat er ein Gutachten einer Gutachterkommission

1. über das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 14 Abs. 2,
2. zur Feststellung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des Unterrichtsmittels im Unterricht und
3. zur Feststellung, auf welche Weise das Unterrichtsmittel zur Erlangung von fächerübergreifenden Bildungszielen und Kompetenzen im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) beiträgt, einzuholen, [..].⁴⁵

All diese unterschiedlichen Faktoren müssen mitbedacht werden, wenn man sich mit den Darstellungen bestimmter Sachverhalte in Schulgeschichtsbüchern beschäftigt.

Nach Hans-Jürgen Pandel besteht das „moderne“ Schulgeschichtsbuch aus vier Elementen: dem Verfasser- bzw. Autorentext, Fremdtexen (z.B.: Quellentexte, Zitate aus Sekundärliteratur etc.), visuellem Material und Arbeitsfragen (hierunter fallen sowohl konkrete Fragen als auch andere Arbeitsanweisungen).⁴⁶ Auch Joachim Rohlfes bezeichnet das Schulgeschichtsbuch als „Medienverbund“, da sich neben dem klassischen AutorInnen text dort auch Bilder, Karten, Diagramme, Quellentexte, Register, Literaturempfehlungen befinden.⁴⁷ Bezüglich des Mediums Bild kann man vor allem durch

⁴⁵ Schulunterrichtsgesetz, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (27.10.2017).

⁴⁶ Vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Saskia *Handro*, Bernd *Schönemann* (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin 2011) 15-37, hier 18.

⁴⁷ Vgl. Joachim *Rohlfes*, *Geschichte und ihre Didaktik* (Göttingen² 1997), 311.

die technischen und medialen Entwicklungen in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten von einer „Bilderrevolution“ sprechen. Diese Revolution ist gekennzeichnet durch die rasant zunehmende Produktion und die rasche und weite Verbreitung von Bildern.⁴⁸ Bedingt durch die Neuen Medien sind Bilder ein fester Bestandteil der Lebenswelt der SchülerInnen und Schüler. Rolf Reichardt erläutert die besondere Charakteristik des Mediums Bild folgendermaßen:

„Die Relevanz der Bilder hängt medienbedingt zusammen mit ihrer besonderen Prägnanz und Anschaulichkeit. Historisch-funktional gesehen, sind Bilder kollektiv gebildete visuelle Stereotypen, die gesellschaftliche Wahrnehmung und Sinnbildung konkretisieren, die soziales Wissen, Dispositionen, Affekte und Erinnerungen fixieren und im kulturellen Gedächtnis speichern, und zwar nicht nur bündiger und sinnfälliger, sondern oft auch einprägsamer und wirkungsvoller, als Schrifttexte es vermögen.“⁴⁹

Bilder begegnen den Schülerinnen und Schülern in einer großen Vielzahl auch in den Schulbüchern. In den Schulbüchern kommt dem Medium Bild neben der Unterhaltungs- und Illustrationsfunktion eine weitere besondere Rolle zu: es wird als historische Quelle eingesetzt. Daher ist hier die narrative Funktion der Bilder von zentraler Bedeutung. Ewa Anklam und Susanne Grindel betonen in dem Aufsatz *Europa im Bild – Bilder von Europa* außerdem die „Einbettung in nationale und transnationale Narrative, ihr Verweischarakter, ihre Fähigkeit Wissen zu formen und ihre Konstruktionsleistung bezogen auf historische Sinnstiftung oder Identitäten.“⁵⁰ Auch Carsten Heinze weist darauf hin, dass mit Hilfe von Bildern in Schulbüchern „gesellschaftliche Diskurse fortgeschrieben und [...] Sichtweisen der Welt vermittelt“ werden.⁵¹ Aufgrund dieser zuvor erläuterten besonderen Bedeutung von Bildern einerseits im Schulbuch und andererseits in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern soll in der folgenden Schulbuchuntersuchung nicht nur die textliche Komponente sondern auch die Bilder in den Schulbüchern näher betrachtet werden.

⁴⁸ Vgl. Walter Müller, Die Verbilderung unserer Lebenswelt – eine pädagogische Herausforderung. In: Carsten Heinze, Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2010) 33-42, hier 33.

⁴⁹ Rolf Reichardt, Bild- und Mediengeschichte. In: Joachim Eibach, Günther Lottes (Hg.), Kompass der Geschichtswissenschaft. Ein Handbuch (Göttingen² 2006) 219-230, hier 219.

⁵⁰ Ewa Anklam, Susanne Grindel, Europa im Bild – Bilder von Europa: Europarepräsentationen in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsschulbüchern in historischer Perspektive. In: Carsten Heinze, Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2010) 93-108, hier 93-94.

⁵¹ Carsten Heinze, Das Bild im Schulbuch. Eine Einführung. In: Carsten Heinze, Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2010) 9-13, hier 10.

Neben den Bildern soll aber auch das Medium der Geschichtskarten nicht außer Acht gelassen werden. Susanne Grindel bezeichnet Geschichtskarten im Kontext des Schulbuchs einerseits als methodisches und andererseits als politisches Instrument. Denn Karten dienen methodisch dazu schwierige Inhalte einfach und greifbar darzustellen, und produzieren und reproduzieren aber auch gleichzeitig Selbst- und Fremdwahrnehmungen. Außerdem stellt Susanne Grindel in ihrer Analyse deutscher Geschichtsbücher die These auf, dass Geschichtskarten zum Thema Kolonialismus im Schulbuch postkoloniale Perspektiven keineswegs stützen und fördern, sondern diesen entgegenstehen, indem sie eurozentrische Perspektiven reproduzieren und damit postkoloniale Perspektiven unterlaufen.⁵² Grindel untermauert ihre These unter anderem mit folgendem Beispiel:

Tatsächlich führen die Karten in Geschichtsschulbüchern den Schülern die wachsende Ausdehnung der europäischen Kolonialreiche vor allem in der Phase des Hochimperialismus vor Augen. Sie zeichnen europäisches Machtstreben nach und übersetzen die Aufteilung der Welt unter den europäischen Kolonialherren in Bilder von farbig markierten Weltregionen. Die Karten reproduzieren die Herrschaftsansprüche der Metropolen, legen aber nur teilweise offen, wie prekär die tatsächliche Durchsetzung dieser Ansprüche war. So zeigt das deutsch-französische Geschichtsbuch eine Karte Afrikas um 1914, die unter anderem in französische, britische, belgische und deutsche Kolonien aufgeteilt ist. Die nationalen Herrschaftsansprüche sind gleichmäßig eingefärbt, ungeachtet der Tatsache, dass das zentralafrikanische Kongo-Gebiet nur punktuell durch die belgische Kolonialverwaltung kontrolliert werden konnte oder die administrative Erschließung Deutsch-Ostafrikas und Kameruns von der Küste ins Landesinnere abnahm. Die Karte suggeriert, es habe eine flächendeckende Herrschaftsausübung bestanden.⁵³

Da auch in dieser Diplomarbeit die Frage nach der Perspektive bei der Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus im Schulbuch gestellt wird, kann diese These in Bezug auf die aktuellen österreichischen Geschichtsschulbücher der gymnasialen Oberstufe möglicherweise bestätigt oder auch widerlegt werden.

Die Analyse der in den Geschichtsschulbüchern abgedruckten Bildmedien orientiert sich an dem Interpretationsmodell von Hans-Jürgen Pandel. Pandel nennt dieses Modell „PWD-Modell“, da es sich auf die Arbeiten von Panofsky, Wohlfeil und Danto stützt. Das „PWD-Modell“ unterscheidet vier aufeinanderfolgende Ebenen bzw. Schritte der Interpretation: den

⁵² Vgl. Susanne Grindel, Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern. In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung 3 (2008) 695-716, hier 701.

⁵³ Grindel, Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort, 699-700.

Erscheinungssinn, hier werden die einzelnen Bildelemente identifiziert und benannt, den Bedeutungssinn, hier geschieht die Interpretation der einzelnen Bildelemente mit Hilfe des historisch-kulturellen Gedächtnisses, den Dokumentensinn, hier wird der Kontext betrachtet und die Art des Bildes benannt (Dokumentation, Erinnerungsfoto, Herrscherbild, Propagandabild etc.) und zuletzt den Erzählsinn, wobei hier auch die Vor- und Nachgeschichte des Bildes in den Blick genommen werden sollte.⁵⁴

In der folgenden Analyse der Schulgeschichtsbücher sollen alle vier von Hans-Jürgen Pandel benannten Elemente des Schulbuchs in den Blick genommen werden, also neben den zuvor erläuterten visuellen Medien auch der Verfassertext, die Quellentexte und die Arbeitsanweisungen.⁵⁵

⁵⁴ Vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Bildinterpretation. Zum Stand der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. In: Saskia *Handro*, Bernd *Schönemann* (Hg.), *Visualität und Geschichte (Geschichtskultur und historisches Lernen 1*, Berlin 2011) 69-87, hier 74-76.

⁵⁵ Vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch, 18.

4. Festlegung des Quellenkorpus

Um das Quellenkorpus festzulegen, wurde die Schulbuchliste des Bundesministeriums für Bildung für das Schuljahr 2016/17 für die AHS Oberstufe zur Hand genommen.⁵⁶ Es wurde eine Auflistung aller dort zu findenden Geschichtsschulbücher erstellt. Anschließend wurden die Inhaltsverzeichnisse der Bücher nach folgenden Stichworten durchsucht: Kolonialismus, Imperialismus, Entkolonisierung, Entdeckungen und Eroberungen. Dadurch hat sich für die Analyse folgendes Quellenkorpus ergeben:

Schulbuch	Kapitel/Unterkapitel
geschichte.aktuell 1 AHS ⁵⁷	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Die europäische „Entdeckung“ und Eroberung der Welt und ihre Folgen ✓ Vom Kolonialismus zum Imperialismus
geschichte.aktuell 2 AHS ⁵⁸	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entkolonialisierung und Nord-Süd-Konflikt
Thema: Geschichte 7 ⁵⁹	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entkolonialisierung und Dritte Welt
Zeitbilder 5&6 ⁶⁰	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt ✓ Expansion – wozu? ✓ Die imperialistischen Mächte ✓ Imperialismus – aus der Perspektive der Opfer
Zeitbilder 7&8 ⁶¹	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Das Ende der kolonialen Herrschaft

⁵⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung, AHS-Lehrplan Oberstufe: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?5te975> (21.04.2017).

⁵⁷ Christian Rohr, Peter Gutschner, *geschichte.aktuell 1 AHS* (Linz 2006).

⁵⁸ Christian Rohr, Peter Gutschner, *geschichte.aktuell 2 AHS* (Linz 2006).

⁵⁹ Manfred Schindlbauer, *Thema: Geschichte 7. Vom 20. zum 21. Jahrhundert* (Wien 2007).

⁶⁰ Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch, *Zeitbilder 5&6. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges* (Wien 2011).

⁶¹ Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch, *Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart* (Wien 2012).

GO! Geschichte Oberstufe 6 ⁶²	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entdeckungsfahrten und Eroberungen ✓ Motecuhcoma soll sich nicht fürchten, denn wir lieben ihn sehr ✓ Imperialismus
GO! Geschichte Oberstufe 7 ⁶³	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Das Ende des Kolonialismus nach dem Zweiten Weltkrieg
Zeitfenster 6 ⁶⁴	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Das Zeitalter der Entdeckungen ✓ Die Erschließung der Neuen Welten ✓ Der Imperialismus
Zeitfenster 7 ⁶⁵	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entkolonialisierung
Netzwerk Geschichte 6 ⁶⁶	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entdeckungsfahrten ✓ Entstehung & Ausweitung der Kolonialreiche ✓ Die Aufteilung der Welt
Netzwerk Geschichte 7 ⁶⁷	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dritte Welt & Entkolonialisierung

⁶² Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6 (Wien 2012).

⁶³ Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7 (Wien 2013).

⁶⁴ Johannes Brzobohaty, Robert Salmeyer, Christa Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6 (Wien 2013).

⁶⁵ Johannes Brzobohaty, Robert Salmeyer, Christa Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 7 (Wien 2013).

⁶⁶ Michael Lemberger, Renate Pokorny, Hans Pokorny, Netzwerk Geschichte 6 (Linz² 2011).

⁶⁷ Michael Lemberger, Renate Pokorny, Hans Pokorny, Netzwerk Geschichte 7 (Linz² 2013).

5. Analysekategorien

Um die unterschiedlichen Schulbücher überhaupt miteinander vergleichen zu können, erfolgte im Vorfeld der Untersuchung eine Kategorienbildung.⁶⁸ Diese geschah sowohl deduktiv, also theoriegeleitet, als auch induktiv, nach Durchsicht des Materials.⁶⁹ Die einzelnen Analyseeinheiten werden im Folgenden vorgestellt und näher erläutert.

In dieser Schulbuchanalyse wurde die Perspektive der Darstellung als oberste Analysekategorie festgelegt. Mathias Renz differenziert in seiner Analyse europäischer Geschichtsatlanten drei Grundtendenzen und Perspektiven in Bezug auf die Darstellung des Themas Kolonialismus: die eurozentrische Perspektive, die postkoloniale Perspektive und die Tendenz der Welt- und Globalgeschichte.⁷⁰ Da diese Einteilung sehr treffend und gelungen erscheint, dient sie auch dieser Analyse von Geschichtsschulbüchern als Grundlage. Im Folgenden werden diese drei Perspektiven näher erläutert und charakterisiert.

5.1. Eurozentrismus

Der Eurozentrismus ist eine Form des Ethnozentrismus. Diese Art einer Perspektive auf die restliche Welt gibt und gab es also auch in außereuropäischen Gesellschaften. Merkmal des Ethnozentrismus ist die Annahme, dass die eigene Gesellschaft und Kultur quasi der Mittelpunkt der Welt und Maßstab aller Dinge ist.⁷¹

Im Fall von Europa war die ethnozentristische Sichtweise mit eindeutigen Machtverhältnissen und Praktiken verbunden: Mit der Eroberung der so genannten „Neuen Welt“ und dem Genozid an der indigenen Bevölkerung, der Kolonisierung, Ausbeutung und Unterdrückung „der Anderen“ sowie mit deren „Erforschung.“⁷²

Sebastian Conrad und Shalini Randeria definieren den Eurozentrismus in der Einleitung des Sammelbandes „Jenseits des Eurozentrismus“ folgendermaßen:

⁶⁸ Vgl. Peter Meyers, Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In: E. Horst Schallenger (Hg.), Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Pädagogische Informationen – Provokative Impulse, Kastellaun 1976), 47-73, hier 49.

⁶⁹ Vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 83.

⁷⁰ Vgl. Renz, Kartierte Kolonialgeschichte, 30.

⁷¹ Vgl. Christa Markom, Heidi Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern (Sociologica 2, Wien 2007), 10-11.

⁷² Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, 11.

„Unter Eurozentrismus soll im Folgenden die mehr oder weniger explizite Annahme verstanden werden, 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.“⁷³

Die Enzyklopädie der Neuzeit definiert den Eurozentrismus als „die Kategorisierung der Welt nach europ.-westl. Maßstäben“.⁷⁴ Den „westlich-modern-entwickelten“ Ländern werden vermeintlich „nichtwestliche-traditionelle-unterentwickelte“ Gebiete entgeggestellt.⁷⁵ Die daraus folgende, meist negative, Bewertung der „Anderen“ erfolgt durch den Vergleich mit dem „Eigenen“.⁷⁶ Die konstruierte Differenz zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden stützte sich vor allem auf eine „rassifizierte Hierarchisierung äußerer Merkmale“.⁷⁷ Die Entwicklung des Eurozentrismus ist eng verknüpft mit der Philosophie der Aufklärung.⁷⁸ In der sogenannten „Aufklärung“ kommt es zu einer zunehmenden Entwicklung von sogenannten „Rassentheorien“, mit vermeintlich „naturwissenschaftlichen Beweisführungen“. Als Kategorien der Klassifizierung von Menschen wurden beispielsweise Hautfarbe, Knochenbau, Blut und Gene konstruiert.⁷⁹ Die Philosophie der Aufklärung propagierte einerseits die Werte „Gleichheit“, „Solidarität“ und „Freiheit“ womit andererseits die stattfindende gewaltsame Kolonisierung der außereuropäischen Welt schwer zu vereinbaren war. Daher dienten die Konstruktion der europäischen Überlegenheit und damit verbundene Hierarchisierung der Menschen nach sogenannten „Rassen“ der Legitimation der Eroberung und Ausbeutung außereuropäischer Länder und Kulturen, also der Legitimierung der europäischen Kolonialherrschaft. Susan Arndt und Antje Hornscheidt bezeichnen diesen

⁷³ Sebastian Conrad, Shalini Randeria, Einleitung: Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian Conrad, Shalini Randeria, Regina Römhild (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (Frankfurt am Main² 2013) 32-70, hier 35.

⁷⁴ Stefan Rinke, Eurozentrismus. In: Friedrich Jaeger (Hg.), *Enzyklopädie der Neuzeit Online*, online unter <<http://referenceworks.brillonline.com.uaccess.univie.ac.at/entries/enzyklopaedie-der-neuzeit/eurozentrismus-a0990000?s.num=64&s.start=60>> (27.06.2017).

⁷⁵ Vgl. Daniel Bendix, *Entwicklung/ entwickeln/ Entwicklungshilfe/ Entwicklungspolitik/ Entwicklungsland*. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (Münster² 2015) 272-278, hier 275.

⁷⁶ Vgl. Markom, *Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch*, 11.

⁷⁷ Vgl. Anette Dietrich, Juliane Stroschein, *Kolonialismus*. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (Münster² 2015) 114-120, hier 117.

⁷⁸ Vgl. Margarete Grandner, Andrea Komlosy, *Das 18. Jahrhundert – eine globalhistorische Epoche?* In: Margarete Grandner, Andrea Komlosy (Hg.), *Vom Weltgeist beseelt. Globalgeschichte 1700-1815* (Edition Weltregionen 7, Wien 2004) 7-23, hier 10.

⁷⁹ Vgl. Dietrich, Stroschein, *Kolonialismus*, 117.

Prozess als die „Formierung des Rassismus“.⁸⁰ Die Rassentheorien steigerten im 19. Jahrhundert zunehmend ihren Einfluss auf den kolonialen Diskurs. Rezipiert und zur Legitimation der kolonialen und imperialen Politik ausgelegt und interpretiert wurden unter anderem die Lehren Gobineaus, welcher die Menschheit in drei Rassen einteilte, sowie Charles Darwins Theorien zur natürlichen Selektion.⁸¹ Begründet wurden die kolonialen Bestrebungen außerdem mit dem angeblich höheren Grad der Zivilisation und der „wahren“ Religion.⁸² „Afrika sei das homogene und unterlegene „Andere“ und bedürfe daher der „Zivilisierung“ durch Europa“, so beschreiben Arndt und Hornscheidt diese eurozentrische Idee.⁸³ Zentrale Ansätze der kolonialen eurozentrischen Ideologie waren also das Konzept von einem Sendungsbewusstsein und einer Zivilisierungsmission der europäischen Gesellschaften.⁸⁴ Sebastian Conrad und Shalini Randeria schreiben dem Eurozentrismus weiter folgende Charakteristik zu:

„Zwei Annahmen sind konstitutiv für den Eurozentrismus. Zum einen wird die moderne Geschichte als Ausbreitung europäischer und „westlicher“ Errungenschaften – des Kapitalismus, politisch-militärischer Macht, von Kultur und Institutionen – beschrieben, sodass die einzig denkbare Zukunft der Welt in ihrer fortschreitenden Verwestlichung zu bestehen scheint. Zum anderen wird dabei die europäische Entwicklung als eine Erfahrung *sui generis* begriffen, die gänzlich innerhalb der Traditionen und der Geschichte Europas erklärt werden kann.“⁸⁵

Die eurozentrische Geschichtsschreibung klammert die Bedeutung der globalen Interaktionen für die Geschichte und Entwicklung Europas aus. Gerade diese Interaktionen aber haben die europäische Kultur und Gesellschaft nachhaltig geprägt.⁸⁶ Die eurozentrische Perspektive auf den Kolonialismus, so Renz, gehe von einer „linear verlaufenden Expansionsgeschichte Europas“ aus, von den frühen sogenannten „Entdeckungsreisen“ im 15. Jahrhundert bis hin

⁸⁰ Vgl. Susan Arndt, Antje Hornscheidt, „Worte können sein wie winzige Arsendosen.“ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: Susan Arndt, Antje Hornscheidt (Hg.), Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster 2004) 11-74, hier 11.

⁸¹ Vgl. Ulrike Lindner, Koloniale Begegnungen. Deutschland und Großbritannien als Imperialmächte in Afrika 1880-1914 (Frankfurt am Main 2011), 297-302.

⁸² Vgl. Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, 11.

⁸³ Vgl. Arndt, Hornscheidt, „Worte können sein wie winzige Arsendosen“, 18.

⁸⁴ Vgl. Dietrich, Strohschein, Kolonialismus, 117.

⁸⁵ Conrad, Randeria, Einleitung: Geteilte Geschichten, 35.

⁸⁶ Vgl. Birgit Englert, Ingeborg Grau, Andrea Komlosy, Globale Ungleichheit in historischer Perspektive. In: Birgit Englert, Ingeborg Grau, Andrea Komlosy, Nord-Süd-Beziehungen. Kolonialismen und Ansätze zu ihrer Überwindung (Gesellschaft Entwicklung Politik 8, Wien 2006) 13-28, hier 18-19.

zur sogenannten Dekolonisation im 20. Jahrhundert.⁸⁷ Englert, Grau und Komlosy kritisieren dieses Konzept einer „linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte“, welche die Vormacht des Westens als zwangsläufig sieht und von einem linearen Entwicklungsprozess von „den „europäischen Entdeckungen“ und der „europäischen Expansion“ im 16. Jahrhundert“ über „die imperialistische Aufteilung der Welt im 19. Jahrhundert“ bis hin zur „neokolonialen Weltherrschaft der westlichen Konzerne und ihrer Regierungen im Zeitalter der Entkolonisation“ ausgeht. Nach Englert, Frau und Komlosy sei vor allem das Ausblenden der wechselseitigen weltweiten Interaktionen durch diese Art der eurozentrischen Geschichtsschreibung problematisch.⁸⁸ Osterhammel weist darauf hin, dass die ältere, eurozentrische Kolonialgeschichtsschreibung durchdrungen ist von der Vorstellung einer Entwicklung von Ordnung aus Chaos und von Kultur aus Natur durch die vernunftgeleiteten und wohlgesinnten Europäer.⁸⁹ Diese Art der Perspektive auf den Kolonialismus betrachtet diesen als „notwendige Realisierung der „zivilisatorischen“ Überlegenheit des Westens“.⁹⁰ Der Eurozentrismus ist also untrennbar vom Konzept des Evolutionismus zu begreifen. Die „zivilisierte“ europäische Gesellschaft wird als höchste Stufe der Entwicklung und damit als zu erreichendes Entwicklungsziel gesehen, während die außereuropäischen Gesellschaften auf niedrigeren Entwicklungsstufen ausharren.⁹¹ Grandner und Komlosy schreiben zum eurozentrischen Fortschritts- und Entwicklungsgedanken des 18. Jahrhunderts:

„Alles, was sich nicht in die von Europa ausgehenden Interaktionen einordnen und aus deren Logik interpretieren ließ, wurde nicht wahrgenommen, als Rückschritt oder Traditionalismus abgewertet, bestenfalls als exotisch marginalisiert. Dabei wurde im Übrigen nicht nur der Eigensinn außereuropäischer Kulturen ausgeklammert, sondern auch jenes „Europa“, das nicht in den Kategorien des Fortschritts und der Aufklärung fassbar schien.“⁹²

Ein Bestandteil der eurozentrischen Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus sind außerdem eine ganze Reihe von Mythen, Stereotypen und Vorurteilen.

Das Wort „Stereotyp“ leitet sich von den griechischen Wörtern „stereos“ (starr, hart, fest) und

⁸⁷ Vgl. *Renz*, *Kartierte Kolonialgeschichte*, 30.

⁸⁸ Vgl. *Englert, Grau, Komlosy*, *Globale Ungleichheit*, 15-16.

⁸⁹ Vgl. *Osterhammel*, *Kolonialismus*, 31.

⁹⁰ Vgl. *Englert, Grau, Komlosy*, *Globale Ungleichheit*, 16.

⁹¹ Vgl. *Markom, Weinhäupl*, *Die Anderen im Schulbuch*, 12.

⁹² *Grandner, Komlosy*, *Das 18. Jahrhundert*, 16.

„typos“ (Entwurf, feste Norm, charakteristisches Gepräge) ab.⁹³ Eingeführt wurde der Begriff des „Stereotyps“ in seiner modernen und aktuellen Bedeutung von Walter Lippmann Anfang des 20. Jahrhunderts.⁹⁴ Stereotype sind „verallgemeinernde und meist verzerrende Bilder, Vorstellungen und Einteilungen der sozialen Welt“.⁹⁵ Diese Einteilungen dienen in der Regel der Vereinfachung der komplexen sozialen Umwelt. Einzelne Individuen werden zu einer Gruppe, zu einer „Schublade“ zusammengefasst, welcher bestimmte, häufig äußere, Merkmale und auch charakterliche Eigenschaften zugeschrieben werden. Meist ist diese Beurteilung aber auf Grund der Pauschalisierung unberechtigt.⁹⁶

Stereotype führen durch die Abgrenzung nach außen zu einer Stärkung der „Wir-Gruppe“.⁹⁷ Sie werden nicht auf der Basis eigener Erfahrungen entwickelt, sondern durch die Erziehung, Sozialisation und die öffentliche Meinung.⁹⁸ Christa Markom und Heidi Weinhäupl betonen die Bedeutung des Schulbuchs bei der Konstituierung von Stereotypen, neben anderen Faktoren wie dem persönlichen Umfeld und den Medien.⁹⁹ Arnold Suppan weist in Bezug auf Stereotype innerhalb eines nationalen Geschichtsbilds darauf hin, dass diese „einerseits vom Schulunterricht (inklusive Schulbuch), andererseits durch die Belletristik, Karikaturen, die Historienmalerei und die verschiedenen Kommunikationsmedien geprägt“ würden.¹⁰⁰ Stereotype sind also keineswegs „angeboren, sie haben vielmehr eine politisch-gesellschaftlich und individuelle Genese“.¹⁰¹

⁹³ Vgl. Karl Christoph *Klauer*, Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Lars Eric *Petersen*, Bernd *Six* (Hg.), *Stereotype, Vorurteile, und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (Basel 2008) 23-32, hier 21.

⁹⁴ Vgl. Walter *Lippmann*, *Public Opinion* (New York 1922) und Vgl. Eva *Matthes*, Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In: Eva *Matthes*, Carsten *Heinze* (Hg.), *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2004) 231-249, hier 232.

⁹⁵ Vgl. *Markom*, *Weinhäupl*, *Die Anderen im Schulbuch*, 7.

⁹⁶ Vgl. *Klauer*, *Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung*, 23.

⁹⁷ Vgl. *Matthes*, *Die Vermittlung von Stereotypen*, 233.

⁹⁸ Vgl. Arnold *Suppan*, Einleitung. Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. In: Valeria *Heuberger*, Arnold *Suppan*, Elisabeth *Vyslonzil* (Hg.), *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen* (Frankfurt am Main 1998) 9-20, hier 16.

⁹⁹ Vgl. *Markom*, *Weinhäupl*, *Die Anderen im Schulbuch*, 7.

¹⁰⁰ Vgl. *Suppan*, *Identitäten und Stereotypen*, 18.

¹⁰¹ Vgl. *Matthes*, *Die Vermittlung von Stereotypen*, 233-234.

Vorurteile werden in der Forschung meist als „spezielle Variante von Einstellungen“ gegenüber Gruppen bzw. „diesen Gruppen zugeordneten Personen“ bezeichnet.¹⁰² Nach Zick und Küpper ist eine extreme Form des Vorurteils der Rassismus, „im Sinne einer Abwertung von Menschen nach (quasi-)biologischen bzw. naturwissenschaftlichen Kriterien“.¹⁰³ Die Definition der Begriffe „Stereotyp“ und „Vorurteil“ stellte sich als schwierig heraus, da diese auch in der Forschungsliteratur häufig nicht klar voneinander abgegrenzt und oft sogar als Synonyme verwendet werden.¹⁰⁴

Rüdiger Hort meint zur Problematik der Stereotype und der Vorurteile, die sich in einer Gesellschaft als Konsens etablieren:

„Sofern sich Vorurteile erst einmal manifestiert haben, folgen sie einer häufig zwanghaft anmutenden geistlosen Automatik, d.h. wir akzeptieren diese unreflektiert als Selbstverständlichkeiten und bilden sogar miteinander einen Konsens darüber, was und wie man über andere zu denken hat.“¹⁰⁵

Nicht außer Acht gelassen werden soll an dieser Stelle außerdem der Begriff des „Mythos“. Unter Mythen können „stereotype, verfestigte Geschichtsbilder“ verstanden werden, also „für wahr gehaltene, beglaubigende Erzählungen von etwas Geschehenem, von Geschichte“.¹⁰⁶ Mythen sind „eine Form kollektiven Erinnerns“.¹⁰⁷ Eine Grundvoraussetzung um diese verankerten Denkstrukturen aufzubrechen ist, dass diese nicht in den Schulbüchern weiter tradiert werden, sondern möglichst reflektiert und dekonstruiert. Daher wird in der folgenden Schulbuchanalyse untersucht werden, ob Stereotype und Vorurteile, welche einer eurozentrischen Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus geschuldet sind, in österreichischen Geschichtsschulbüchern tradiert und reproduziert werden.

¹⁰² Vgl. Lars Eric *Petersen*, Bernd *Six*, Vorurteile. In: Lars Eric *Petersen*, Bernd *Six* (Hg.), *Stereotype, Vorurteile, und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (Basel 2008) 109-110, hier 109.

¹⁰³ Vgl. Andreas *Zick*, Beate *Küpper*, Rassismus. In: Lars Eric *Petersen*, Bernd *Six* (Hg.), *Stereotype, Vorurteile, und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (Basel 2008) 111-120, hier 111.

¹⁰⁴ Vgl. Susan *Gniechwitz*, *Antisemitismus im Lichte der modernen Vorurteilsforschung. Kognitive Grundlagen latenter Vorurteile gegenüber Juden in Deutschland* (Berlin 2006), 5, und Vgl. *Hort*, *Vorurteile und Stereotype*, 31.

¹⁰⁵ Rüdiger *Hort*, *Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte* (Saarbrücken 2007), 9.

¹⁰⁶ Vgl. Klaus *Roth*, „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Valeria *Heuberger*, Arnold *Suppan*, Elisabeth *Vyslonzil* (Hg.), *Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen* (Frankfurt am Main 1998) 21-43, hier 36.

¹⁰⁷ Vgl. Susanne *Grindel*, *Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika*. In: Roland *Bernhard*, Susanne *Grindel*, Felix *Hinz*, Christoph *Kühberger* (Hg.), *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag* (Eckert. Die Schriftenreihe 142, Göttingen 2017) 117-136, hier 122.

Susanne Grindel geht davon aus, dass der sogenannte „Kolonialmythos“ auch heute noch tradiert wird und fest in unserem Weltbild verankert ist. Grindel definiert dieses stereotype Geschichtsbild folgendermaßen:

„Seine Kennzeichen sind die angenommene zivilisatorische Überlegenheit der Europäer und die postulierte Zwangsläufigkeit der Modernisierungsentwicklung. Die Geschichte der europäischen Expansion wird zu einem mythischen Geschehen übersteigert, das Ordnung schuf, sowie Fortschritt und Kultur in die vermeintlich rückständigen Gebiete der Welt brachte. Die Europäer, so der Mythos, mussten die Bürde der Zivilisierung kraft ihrer Überlegenheit aufnehmen.“¹⁰⁸

Ein wesentlicher Bestandteil des sogenannten „Kolonialmythos“ ist die Vorstellung von den Kolonien als „passivem Objekt europäischer Zivilisierungs- und Modernisierungsbemühungen“ im Gegensatz zu den Europäern als aktiv handelnden Kolonisatoren.¹⁰⁹ Die aktive Handlungsfähigkeit der kolonisierten Gesellschaften wird in der eurozentrischen Geschichtsschreibung verkannt.¹¹⁰ Jürgen Osterhammel nennt diese Vorgehensweise „Aktions-Reaktions-Schema“, welches davon ausgeht, dass die Kolonisatoren agierten, während die Kolonisierten nur darauf reagierten. Osterhammel bezeichnet diese Annahme als obsolet, und betont, dass sich der Kolonialismus durch eine dauernde Aushandlung von Aktionsmöglichkeiten durch alle beteiligten Parteien auszeichnete.¹¹¹

Eine stereotype Vorstellung, welche sich in Bezug auf den Kolonialismus immer wieder findet, ist jene von den „sich aufopfernden Missionaren, kühnen Eroberern und furchtlosen Entdeckern“¹¹² im Gegensatz zu den „unzivilisierten, hilfsbedürftigen Kolonisierten“.¹¹³ Die kolonisierten Gesellschaften wurden als die „Anderen“ konstruiert, in Abgrenzung zum „Eigenen“. Durch die Abwertung des „Anderen“ erfolgte eine Aufwertung des „Eigenen“.¹¹⁴

¹⁰⁸ Grindel, Mythos Kolonialismus, 124.

¹⁰⁹ Vgl. Grindel, Mythos Kolonialismus, 127.

¹¹⁰ Vgl. Englert, Grau, Komlosy, Globale Ungleichheit in historischer Perspektive, 16-17.

¹¹¹ Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, 31.

¹¹² Vgl. Jürgen Zimmerer, Deutscher Rassenstaat in Afrika. Ordnung, Entwicklung und Segregation in „Deutsch-Südwest“ (1884-1915). In: Micha Brumlik, Susanne Meinel, Werner Renz (Hg.), Gesetzliches Unrecht. Rassistisches Recht im 20. Jahrhundert (Frankfurt 2005) 135-153, hier 135.

¹¹³ Vgl. Messerschmidt, Weltbilder und Selbstbilder, 48.

¹¹⁴ Vgl. Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, 9-11.

Diese vermeintlich weniger zivilisierten, hilfsbedürftigen Anderen begegnen uns heute noch regelmäßig auf Spendenplakaten.¹¹⁵ Dieses Bild der Hilfsbedürftigen ist bedingt durch das Selbstbild des überlegenen, souveränen Subjekts der westlichen Gesellschaften. Messerschmidt weist darauf hin, dass sich dieses Selbstbild heute eben besonders in der Praxis des Helfens, in Bezug auf die Entwicklungshilfe, zeigt. Die Abhängigkeiten der verschiedenen Teile der Welt wirken postkolonial nach.¹¹⁶ Die Idee der „Zivilisierung“ sei lediglich ersetzt worden durch die Idee der „humanitären Hilfe“, merkt Messerschmidt kritisch dazu an.¹¹⁷ Die Zuschreibungen „zivilisiert“ und „unzivilisiert“ wurden ausgetauscht und an ihre Stelle sind die Begriffe „entwickelt“ und „unterentwickelt“ getreten.¹¹⁸ Die „humanitäre Hilfe“ werde zu einem „Instrument westlicher Selbstpräsentation“. Gefordert wird allerdings keine völlige Abkehr von der Hilfe, sondern eine Abkehr vom Bild des hilfsbedürftigen und handlungsunfähigen Objekts im Gegensatz zum helfenden Subjekt.¹¹⁹ Auch Koller weist darauf hin, dass sich die Stereotypen und Argumentationsmuster des kolonialen Diskurses mit der formellen Dekolonisation nicht aufgelöst hätten, sondern Eingang gefunden haben „in die westlichen Debatten über >Entwicklungshilfe< und den politischen und gesellschaftlichen Kurs der >Dritten Welt<“. Der „alte Kolonialrassismus“ hätte sich fortgesetzt in „fremdenfeindlichen Vorurteilen gegen Einwanderer aus den ehemaligen Kolonien.“¹²⁰

Im eurozentrischen Diskurs wird den Kolonisierten nicht nur die Vorstellung von der Hilfsbedürftigkeit zugeschrieben, sondern vor allem auch das Stereotyp der „Primitivität“, der „Natürlichkeit“ und der „niedrigen Zivilisation“.¹²¹ Das Bild von den Kolonisierten als den „Wilden“ ist ein weiterer Teil des Kolonialmythos. Ihnen wird in diesem Diskurs auch Irrationalität, Körperlichkeit und Emotionalität nachgesagt. Grindel bezeichnet dies als Entwurf eines Gegenbildes zum Selbstbild Europas.

„Dem barbarischen und atavistischen Afrika wird ein zivilisiertes und aufgeklärtes Europa gegenüber gestellt. So lässt sich die Expansion Europas

¹¹⁵ Vgl. *Messerschmidt*, Weltbilder und Selbstbilder, 48.

¹¹⁶ Vgl. *Messerschmidt*, Weltbilder und Selbstbilder, 49-50.

¹¹⁷ Vgl. *Messerschmidt*, Weltbilder und Selbstbilder, 51-52.

¹¹⁸ Vgl. *Castro Varela, Dhawan*, Postkoloniale Theorie, 36.

¹¹⁹ Vgl. *Messerschmidt*, Weltbilder und Selbstbilder, 51-52.

¹²⁰ Vgl. *Koller*, Rassismus, 64.

¹²¹ Vgl. *Markom, Weinhäupl*, Die Anderen im Schulbuch, 13.

nach Übersee nicht nur rechtfertigen, sondern auch als eine gemeinsame europäische Aufgabe darstellen.“¹²²

Wie schon erwähnt ist ein Stereotyp in Bezug auf den Kolonialismus die Vorstellung von den „heldenhaften Entdeckern“. Mathias Renz schreibt zu dieser Problematik:

„Durch die Präsentation heldenhafter Entdecker, die den Gefahren der Weltmeere trotzen, oder durch eine gemeinsame Darstellung von Entdeckungsfahrten mit großen Erfindungen der Menschheit wird ein positiv verklärtes Bild des beginnenden kolonialen Zeitalters transportiert, das im Kern als eines von Individuen getragenen europäischen Fortschrittsgeistes interpretiert werden kann.“¹²³

Das wohl prominenteste Beispiel der Stilisierung eines „heldenhaften Entdeckers“ ist Christoph Kolumbus und die sogenannte „Entdeckung“ Amerikas, Roland Bernhard nennt es den „Kolumbusmythos“.¹²⁴

Der Begriff der „Entdeckung“ im Kontext des Kolonialismus und Imperialismus ist per se schon problematisch, da der Kolonialismus eben nicht auf einer *Tabula rasa*¹²⁵ stattgefunden hat, und das kolonisierte Gebiet nicht von Menschen unbewohnt war und daher keineswegs von Menschen „unentdeckt“ war. Häufig findet sich auch heute noch im Alltagsdiskurs die Bezeichnung „Die Entdeckung der Neuen Welt“, aber „„neu“ und „entdeckt“ wurde Amerika nur aus Sicht der EuropäerInnen“.¹²⁶ Die Verwendung des Begriffes „Entdeckung“ ist ein Bestandteil des eurozentrischen kolonialen Diskurses, welcher dadurch gekennzeichnet ist, Räume, welche den Europäern unbekannt sind, als leer und daher als für sie verfügbar zu betrachten.¹²⁷ Susanne Grindel meint, dass dieses Bild von der Kolonie als „weißem Fleck“ und damit „leerem, geschichtslosem Raum“ ein bedeutendes Element des Kolonialmythos ist.

¹²² Vgl. Grindel, Mythos Kolonialismus, 129.

¹²³ Renz, Kartierte Kolonialgeschichte, 248.

¹²⁴ Vgl. Roland Bernhard, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts (Eckert. Die Schriftenreihe 134, Göttingen 2013), 41.

¹²⁵ Vgl. Renz, Kartierte Kolonialgeschichte, 31.

¹²⁶ Vgl. Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, 13.

¹²⁷ Vgl. Noah Sow, Entdecken. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 269-271, hier 269.

Die vermeintlich weißen Flecken auf der Landkarte werden von Europäern „entdeckt“, und „die unbekannt Gebiete in bekanntes Land verwandelt“.¹²⁸

Conrad und Randeria weisen darauf hin, dass im kolonialen Diskurs „die außereuropäischen Gesellschaften als „Völker ohne Geschichte“ (Eric Wolf), als Kulturen der Stagnation und Rückständigkeit“ betrachtet wurden.¹²⁹ In der eurozentrischen Weltgeschichtsschreibung erscheinen die kolonisierten Länder und Gesellschaften als geschichtsloser Raum und ihnen wird in der Weltgeschichte erst mit der Kolonisation durch die westlichen Mächte ein Platz eingeräumt.¹³⁰ Im Zuge der Kolonisierung Afrikas und der Schaffung eines kolonialistischen Welt- und Menschenbildes, welches der Legitimierung der europäischen Expansion diene, wurde „dem afrikanischen Mensch [...] seine Fähigkeit, Geschichte zu machen“ abgesprochen. Eine weitere Ursache der Entstehung der Vorstellung von Afrika als geschichtslosem Kontinent sieht Sauer in der „Konstruktion eines eurozentrischen Geschichtsbildes“, welches „außereuropäische Entwicklungen an den Rand des Bewusstseins drängte“.¹³¹ Sauer weist darauf hin, dass noch im 21. Jahrhundert die „Vorstellung eines „geschichtslosen“, „primitiven“ Afrikas in den Köpfen vieler präsent“ ist.¹³² Susanne Popp sieht als eine Ursache der immer noch weiten Verbreitung dieses Bildes bei Schülerinnen und Schülern die meist ausschließliche Verwendung der nationalhistorischen Perspektive im Geschichtsunterricht. Im Geschichtsunterricht wird die Geschichte Afrikas in der Regel nur in kleinen Ausschnitten und auch dann nur in Bezug auf die europäische Geschichte behandelt.¹³³ Daher ist es von großer Bedeutung, auch die Geschichte der Kolonien, und nicht nur in Verbindung mit dem Kolonialismus, zu thematisieren, denn „Kolonialismus hat nicht auf einer *Tabula rasa* stattgefunden“, die Kolonien waren kein geschichtsleerer Raum.¹³⁴

Auf die Fiktion vom leeren Raum oder „weißen Fleck“ stößt auch Mathias Renz bei seiner Analyse der Darstellung des Kolonialismus in zeitgenössischen Geschichtsatlantiken. Er zieht folgendes Fazit:

¹²⁸ Vgl. Grindel, Mythos Kolonialismus, 125.

¹²⁹ Vgl. Conrad, Randeria, Einleitung: Geteilte Geschichten, 57.

¹³⁰ Vgl. Englert, Grau, Komlosy, Globale Ungleichheit in historischer Perspektive, 16.

¹³¹ Vgl. Walter Sauer, Vergessene Glanzzeiten. Afrika geschichtsloser Kontinent? In: Katja Böhler, Jürgen Hoeren (Hg.), Afrika. Mythos und Zukunft (HERDER spektrum 5421, Freiburg 2003) 39-48, hier 42-43.

¹³² Vgl. Sauer, Vergessene Glanzzeiten, 47.

¹³³ Vgl. Susanne Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In: Susanne Popp, Johanna Forster (Hg.), Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2003) 68-101, hier 76.

¹³⁴ Vgl. Castro Varela, Dhawan, Postkoloniale Theorie, 15.

„Das Bild von leeren und unberührten Räumen, die gerade dazu einladen, von Europäern besiedelt und urbar gemacht zu werden, bleibt weitgehend Bestandteil des Repertoires europäischer Geschichtsatlantiken.“¹³⁵

5.2. Welt- und Globalgeschichte

Die Weltgeschichtsschreibung blickt auf eine lange Tradition zurück. „In gewisser Weise ist die Weltgeschichtsschreibung so alt wie die Geschichtsschreibung selbst“, so Conrad und Eckert. Als Beispiele früher Weltgeschichte führen diese Herodot, Polybios, Sima Qian und Ibn Chaldun an.¹³⁶ Einen Höhepunkt erlebte die Weltgeschichtsschreibung in der aufklärerischen Universalgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts.¹³⁷ In der Mitte des 20. Jahrhunderts etablierte sich eine eurozentrische, in der Tradition der Modernisierungstheorie stehende, Form der Weltgeschichte, als Beispiel sei die weltgeschichtliche Darstellung „Rise of the West“ von McNeill zu nennen. Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert, unter Einfluss der Entwicklung der „area Studies“, ist eine „neue“ Welt- und Globalgeschichte entstanden, die eine nicht eurozentrische Darstellung der Welt anstrebt.¹³⁸ Diese löst sich von der Tradition der „modernisierungstheoretischen“ Weltgeschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.¹³⁹ Zur Ursache der zunehmenden Bedeutung der Globalgeschichte in der geschichtswissenschaftlichen Forschung meinen Edelmayer, Feldbauer und Wakounig:

„Das neue Interesse an der Globalgeschichte ist ein Ergebnis jenes politischen und sozioökonomischen Wandels, den wir heute mit dem Begriff „Globalisierung“ beschreiben.“¹⁴⁰

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe Welt- und Globalgeschichte in der Forschung häufig als Synonyme verwendet werden¹⁴¹, und daher im Rahmen dieser Diplomarbeit beide Begriffe Verwendung finden werden. Wird von Weltgeschichte

¹³⁵ Renz, *Kartierte Kolonialgeschichte*, 248.

¹³⁶ Vgl. Sebastian Conrad, Andreas Eckert, *Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt*. In: Sebastian Conrad, Andreas Eckert, Ulrike Freitag (Hg.), *Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen (Globalgeschichte 1, Frankfurt am Main 2007)* 7-49, 9.

¹³⁷ Vgl. Andrea Komlosy, *Globalgeschichte. Methoden und Theorien (Wien/Köln/Weimar 2011)* 7.

¹³⁸ Vgl. Friedrich Edelmayer, Peter Feldbauer, Marija Wakounig, Vorwort. In: Friedrich Edelmayer, Peter Feldbauer, Marija Wakounig, *Globalgeschichte 1450-1620. Anfänge und Perspektiven (Edition Weltregionen 4, Wien 2002)* 7-10, hier 12-13.

¹³⁹ Vgl. Edelmayer, Feldbauer, Wakounig, *Globalgeschichte*, 15.

¹⁴⁰ Edelmayer, Feldbauer, Wakounig, *Globalgeschichte*, 7.

¹⁴¹ Vgl. Renz, *Kartierte Kolonialgeschichte*, 35.

gesprochen, ist allerdings nicht die ältere, eurozentrische Weltgeschichtsschreibung gemeint, sondern die neuere Weltgeschichtsschreibung. Erwähnt werden muss aber, dass es sehr wohl Versuche gibt, die Weltgeschichte von der Globalgeschichte zu differenzieren, beispielsweise von Jürgen Osterhammel und Niels P. Petersson:

„Will man differenzieren, dann wäre „Weltgeschichte“ die Geschichte der verschiedenen Zivilisationen auf der Welt unter besonderer Berücksichtigung des Vergleichs zwischen ihnen, „Globalgeschichte“ hingegen primär die Geschichte der Kontakte und Interaktionen zwischen diesen Zivilisationen.“¹⁴²

Wolfgang Schwentker sieht als Abgrenzungsmerkmal der Globalgeschichte und Neueren Weltgeschichte, von der älteren Welt- und Universalgeschichte das Überwinden der eurozentrischen Perspektive.¹⁴³ Das könne nach Grandner und Komlosy geschehen, indem man auf die „außereuropäische Welt durch die Brille anderer Weltregionen und -kulturen“ blickt und „andere Kulturen zum Sprechen bringt“.¹⁴⁴ Osterhammel schreibt zur Überwindung des Eurozentrismus:

„Weltgeschichte will „Eurozentrismus“ ebenso wie jede andere Art von naiver kultureller Selbstbezogenheit überwinden. Dies geschieht nicht durch die illusionäre „Neutralität“ eines allwissenden Erzählers oder die Einnahme einer vermeintlich „globalen“ Beobachterposition, sondern durch ein bewusstes Spiel mit der Relativität von Sichtweisen.“¹⁴⁵

Conrad und Randeria weisen darauf hin, dass die zunehmenden „weltgeschichtlichen Entwürfe“ maßgeblich dazu beitragen, die Fokussierung auf Europa in den Geschichtswissenschaften hinter sich zu lassen. Problematisch an diesen Entwürfen sei aber vielfach die Tendenz, „die Entstehung der modernen Welt als Ausbreitung und Diffusion europäischer Errungenschaften zu betrachten.“¹⁴⁶

Die globalgeschichtliche Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus nimmt vor allem die vielfachen Beziehungen und Verbindungen zwischen den Kolonisatoren und den

¹⁴² Vgl. Jürgen Osterhammel, Niels P. Petersson, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen* (C.H. Beck Wissen, München⁴ 2007), 18-19.

¹⁴³ Vgl. Wolfgang Schwentker, *Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte*. In: Margarete Grandner, Dietmar Rothermund, Wolfgang Schwentker (Hg.), *Globalisierung und Globalgeschichte (Globalgeschichte und Entwicklungspolitik 1, Wien 2005)*, 36-59, hier 44.

¹⁴⁴ Vgl. Grandner, Komlosy, *Das 18. Jahrhundert*, 16-17.

¹⁴⁵ Jürgen Osterhammel, *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts* (München 2009), 19.

¹⁴⁶ Vgl. Conrad, Randeria, *Einleitung: Geteilte Geschichten*, 37.

Kolonisierten in den Blick.¹⁴⁷ Betrachtet werden sowohl politische und wirtschaftliche, als auch soziale und kulturelle Beziehungen.¹⁴⁸ Die Welt- und Globalgeschichte geht, im Gegensatz zum Eurozentrismus, nicht mehr nur von einer einseitigen Beeinflussung aus. Nach Conrad und Eckert interessiert sich die Welt- und Globalgeschichte besonders „für Verflechtung und eine relationale Geschichte der Moderne.“ Außerdem würde diese „nicht-eurozentrisch argumentieren und nationalgeschichtliche Perspektiven überwinden“.¹⁴⁹ Betont werden außerdem, im Gegensatz zum Eurozentrismus, die Rückwirkungen, welche die globalen Verflechtungen und Interaktionen für die Geschichte und Entwicklung Europas selbst hatten. Im Zuge dessen werden im Kontext des Kolonialismus ebenso die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten (agency)¹⁵⁰ der Kolonisierten hervorgehoben.¹⁵¹ Neben dem Betrachten von weltweiten Interaktionen und Verflechtungen zeichnet sich die Weltgeschichte durch den Vergleich unterschiedlicher Weltregionen aus.¹⁵² Mirow schreibt zum „Ziel“ der Weltgeschichte:

„Wie sich die Vernetzung zur Weltgesellschaft allmählich ausweitete und intensivierte, ist also ebenso Thema von Weltgeschichte wie die historische Entwicklung jener Strukturunterschiede, die in die heutigen mündeten, nicht nur in Europa, sondern ebenso in Indien und China, Südamerika und Schwarzafrika und anderen Weltregionen. Diese Prozesse in ihren wesentlichen Merkmalen zu beschreiben, darüber hinaus auch zu erklären, warum sie auftraten und in der Weise abliefen, das ist Ziel von Weltgeschichte.“¹⁵³

Nach Mirow ist Weltgeschichte keine Aneinanderreihung von Ereignissen und Jahreszahlen, sondern vielmehr eine Beschäftigung mit „Strukturen und Prozessen“.¹⁵⁴ Auch Popp meint in Bezug auf einen Geschichtsunterricht, welcher die „globale Dimension“ des historischen Lernens in den Fokus rückt, dass damit „keineswegs eine enzyklopädische Fülle additiver historischer Wissensbestände“ gemeint sei. Statt einer Aneinanderreihung von Regional- und Nationalgeschichten sollte der „Fokus auf Relationen zwischen verschiedenen Sach- und Betrachtungsebenen“ gelegt werden.¹⁵⁵ Nach Osterhammel legt die Weltgeschichtsschreibung

¹⁴⁷ Vgl. Jürgen Osterhammel, Globalgeschichte. In: Hans-Jürgen Goertz (Hg.), Geschichte. Ein Grundkurs (Reinbek bei Hamburg³ 2007) 592-610, 600.

¹⁴⁸ Vgl. Grandner, Komlosy, Das 18. Jahrhundert, 7.

¹⁴⁹ Vgl. Conrad, Eckert, Globalgeschichte, 7.

¹⁵⁰ Zum Begriff „agency“ siehe S. 36 dieser Diplomarbeit.

¹⁵¹ Vgl. Conrad, Eckert, Globalgeschichte, 32-33.

¹⁵² Vgl. Jürgen Mirow, Weltgeschichte (München 2009), 13.

¹⁵³ Mirow, Weltgeschichte, 15.

¹⁵⁴ Vgl. Mirow, Weltgeschichte, 15.

¹⁵⁵ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, 79.

„diagonale Schlaglichter über die Phänomene der Vergangenheit. Sie fragt nach Zuordnungen, Korrespondenzen und Konfigurationen.“¹⁵⁶

Eine globalgeschichtliche Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus rückt „Transkulturalität, Interaktionsräume und Netzwerke“ in den Mittelpunkt. Im Zuge dieser Perspektive würden „die Bedeutungen von Nationalstaaten und Territorialgrenzen [...] als Bezugsgrößen relativiert“.¹⁵⁷

Es lässt sich also festhalten, dass eine welt- und globalgeschichtliche Perspektive in Hinblick auf die Ursachen, die Durchsetzung wie auch die Auswirkungen des Kolonialismus und Imperialismus die Verflechtungen und Interaktionen in den Fokus rückt. Die Kolonisierten sind nicht ausschließlich passiv, sondern interagieren mit den Kolonialherren aktiv. Die Entwicklung kolonisierender Gesellschaften ist nicht unbeeinflusst von der Entwicklung in den Kolonien. Bezüglich der Abgrenzung der einzelnen Perspektiven auf die Themen Kolonialismus und Imperialismus soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass Osterhammel darauf hinweist, Globalgeschichte sei zwar post-eurozentrisch, aber nicht automatisch postkolonial.¹⁵⁸

Im Kontext der Möglichkeiten einer konkreten Anwendung im Geschichtsunterricht betont Mathias Renz die Möglichkeit, mittels einer globalgeschichtlichen Perspektive auf den Kolonialismus, rassistische Stereotype und Ideologien zu dekonstruieren. Hierfür seien vor allem die Hervorhebung von globalen Interaktionen und die „Überwindung des Eurozentrismus“ zentral.¹⁵⁹ Um im Rahmen des Geschichtsunterrichts ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, sind transnationale Perspektiven und interkulturelle Zugänge wesentlich.¹⁶⁰ Susanne Popp betont den Zusammenhang zwischen einer globalen Dimension im Geschichtsunterricht und der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins.¹⁶¹ „Die Globalisierungserfahrungen erzeugen einen lebensweltlichen Orientierungsbedarf, dem sich auch der Geschichtsunterricht stellen muss“, so Popp.¹⁶² Im

¹⁵⁶ Vgl. Jürgen Osterhammel, „Weltgeschichte“: Ein Propädeutikum. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005) 452-479, hier 462-463.

¹⁵⁷ Vgl. Renz, *Kartierte Kolonialgeschichte*, 24.

¹⁵⁸ Vgl. Jürgen Osterhammel, *Globalgeschichte*, 597.

¹⁵⁹ Vgl. Renz, *Kartierte Kolonialgeschichte*, 54.

¹⁶⁰ Vgl. Fenske, Kuhn, *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen*, 12.

¹⁶¹ Vgl. Popp, *Weltgeschichte im Geschichtsunterricht*, 70.

¹⁶² Vgl. Popp, *Orientierungshorizonte erweitern*, 29.

Zeitalter der Globalisierung bedarf es häufig einem Mitdenken von globalen Zusammenhängen, um lokale Probleme und Fragen zu verstehen.¹⁶³ Daher sollte auch in den Schulgeschichtsbüchern die global- und weltgeschichtliche Perspektive in den Fokus gerückt werden.

Wie an früherer Stelle schon erwähnt, stehen die Geschichtsschulbücher unter dem Einfluss der Bildungspolitik, im Konkreten den Lehrplänen. Im Lehrplan für die AHS Oberstufe findet sich folgender Absatz:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen ein **globales Geschichtsverständnis** entwickeln, das von regionalen Bezügen bis zur weltumspannenden Dimension reicht. Ein solches Geschichtsverständnis bildet auch die Basis für das Verständnis gegenüber unterschiedlichen kulturellen Werten und die wertschätzende Beziehung zu anderen gegenwärtigen Kulturen. Der Überwindung von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen ist dabei besondere Beachtung zu schenken. Akzeptanz und gegenseitige Achtung fördert die Identitätsbildung, die für die Entwicklung eines europäischen Selbstverständnisses der Schülerinnen und Schüler notwendig ist.“¹⁶⁴

Von Relevanz in Bezug auf diese Diplomarbeit ist hier vor allem der Begriff des „globalen Geschichtsverständnisses“. Gründe für die Förderung der Entwicklung eines globalen Geschichtsbewusstseins oder Geschichtsverständnisses gibt es viele:

„Um sich in der Gegenwart und in der Zukunft lebensweltlich orientieren zu können, muss das Phänomen der Globalisierung in das historisch-politische Denken, auch in seiner historischen Perspektive, Eingang finden. Geschieht dies nicht, so wird in Kauf genommen, dass viele geschichtlich-politische Themen und Fragen unter falschen, weil auf zu enge Räume begrenzten Voraussetzungen in Angriff genommen werden.

Die großen Probleme, mit denen die Menschen in der sie umgebenden nahen Welt in der Zukunft konfrontiert sein werden, sind zum großen Teil Probleme, die nicht regional oder national zu lösen sein werden. [...] Lösungsansätze mit Erfolgsaussicht sind wohl nur dann wahrscheinlich, wenn dieser globale Zusammenhang (von möglichst vielen) gesehen und verstanden wird.

Menschen mit unterschiedlichsten kulturellen, politischen und sozialen Traditionen sind sich räumlich heute nahe. Das Fremde ist Teil des täglichen Lebens, Identitäten sind zu hinterfragen, die Vorurteile und Ängste, die die

¹⁶³ Vgl. Susanne Popp, Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. In *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56 (2005) 491-507, hier 492.

¹⁶⁴ Bundesministerium für Bildung, AHS-Lehrplan Oberstufe: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?5te975> (21.04.2017).

notwendige Kommunikation und Interaktion hemmen, werden abzubauen sein
[..].¹⁶⁵

Wie zuvor gezeigt wurde, fordert der Lehrplan für die AHS Oberstufe eine globalgeschichtliche Perspektive für den Geschichtsunterricht ein. Es ist anzunehmen, dass diese daher auch im Geschichtsschulbuch als Unterrichtsmedium zu finden sein soll. Ob das tatsächlich der Fall ist, wird in der folgenden Schulbuchanalyse zu untersuchen sein. Außerdem findet sich in diesem Ausschnitt des Lehrplans der Hinweis, dass die globale Perspektive förderlich sei um Vorurteile, Rassismen und Stereotype zu überwinden. Auch Mathias Renz weist darauf hin, dass eine globalgeschichtliche Perspektive die Chance biete, „durch die Betonung von individuellen, lokalen, nationalen und globalen Verflechtungen [...] einen wichtigen Beitrag dazu [zu] leisten, Ideologien und vermittelte Geschichtsbilder zu hinterfragen und letztlich etablierte rassistische Stereotype in unterschiedlichen medialen Darbietungsformen zu entschlüsseln“.¹⁶⁶

Neben dem Abbau von Vorurteilen, Rassismen und Stereotypen kann eine weltgeschichtliche, nicht-eurozentrische Perspektive im Geschichtsunterricht außerdem zur Relativierung der weltgeschichtlichen Bedeutung Europas führen. Hanna Schissler nennt als Beispiel dafür die Bewusstmachung, „dass Europa und alles, was wir damit positiv verbinden, wie zum Beispiel die Menschenrechte und die Durchsetzung einer liberalen Gesellschaft, historisch gesehen ein Ausnahmefall der Weltgeschichte ist“. Das sollte mitgedacht werden, wenn von den Menschenrechten als „universal geltenden Werten“ die Rede ist.¹⁶⁷

Perspektivität ist eine zentrale Kategorie der Welt- und Globalgeschichte.¹⁶⁸ Ein wesentlicher Aspekt einer globalen Perspektive im Geschichtsunterricht ist der Perspektivenwechsel. Zielführend ist sowohl ein diachroner Perspektivenwechsel, bei welchem ein Wechsel von der heutigen zu einer vergangenen Perspektive vollzogen wird, als auch ein synchroner Wechsel, also ein Wechsel zwischen zwei unterschiedlichen vergangenen Perspektiven auf ein und das

¹⁶⁵ Reinhard *Krammer*, Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung 23 (2005) 42-54, hier 45-46.

¹⁶⁶ Vgl. *Renz*, Kartierte Kolonialgeschichte, 54.

¹⁶⁷ Vgl. Hanna *Schissler*, Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003) 155-166, hier 161-162.

¹⁶⁸ Vgl. *Schissler*, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 160.

selbe Thema. Außerdem von großer Bedeutung für eine globalgeschichtliche Perspektive sind der Wechsel von der lokalen zu einer globalen Perspektive, also der „Vertikale Perspektivenwechsel“ und der Wechsel zwischen unterschiedlichen Geschichtserzählungen, der „Polyzentrische Perspektivenwechsel“.¹⁶⁹ Im Geschichtsunterricht sollen einerseits unterschiedliche Perspektiven auf die Geschichte Europas vermittelt werden und andererseits auch die außereuropäische Geschichte ins Blickfeld genommen werden. Die Forderung nach der Thematisierung der außereuropäischen Geschichte meint aber nicht die Behandlung aller „(National-)Geschichten dieser Welt, sondern den Blick zu schärfen für „die vielfältigen Bezüge der Geschichten dieser Welt“.¹⁷⁰ In einem welt- bzw. globalgeschichtlichen Geschichtsunterricht sollen so beispielsweise auch falsche „Einzigartigkeitsannahmen“ korrigiert werden. Susanne Popp nennt als Beispiel die Annahme, dass das römische Weltreich das einzige Weltreich seiner Zeit gewesen sei. Diese Vorstellung ist allerdings keineswegs korrekt, das römische Reich war keine Ausnahmeerscheinung.¹⁷¹ Auch wenn „außereuropäische Geschichte“ in dieser Arbeit als Analysekategorie fungiert, muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Kategorie „Außereuropäische Geschichte“ nicht ganz unproblematisch ist, da sie die Vorstellung von einem Gegensatz zwischen Europa und Außereuropa/Wir und den Anderen voraussetzt.

„Außereuropäische Geschichte“ ist eine eurozentrische Restkategorie, ein großer Sack, in dem das angeblich Fremde, Exotische, weniger Geschichtsmächtige verschwindet, eine modernisierte Variante der Rede von den „geschichtslosen Völkern“, die sich das 19. Jahrhundert ausgedacht hat.“¹⁷²

Durch einen Perspektivwechsel im Geschichtsunterricht kann den Schülerinnen und Schülern eine „Außenperspektive“ als Alternative zur gewohnten „nationalhistorischen Binnenperspektive“ präsentiert werden. Diese „Außenperspektive“ eröffnet die Möglichkeit „Einseitigkeit, Tendenz und Selektivität der scheinbar selbstverständlichen und „natürlichen“ nationalhistorischen Betrachtungs- und Verstehensrichtungen“ zu erkennen und zu reflektieren.¹⁷³

¹⁶⁹ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, 92.

¹⁷⁰ Vgl. Matthias Middell, Susanne Popp, Hanna Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003) 149-154, hier 150.

¹⁷¹ Vgl. Popp, Antworten auf neue Herausforderungen, 505.

¹⁷² Jürgen Osterhammel, Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 147, Göttingen 2001), 8.

¹⁷³ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, 86.

Susanne Popp plädiert für eine Unterstützung der globalen Perspektive im Geschichtsunterricht durch die Verwendung von Weltkarten, da diese in besonderem Maße die Entwicklung unseres „Weltbilds“ beeinflussen. Sowohl ältere als auch aktuelle Weltkarten seien dafür brauchbar. Ein Vorteil der Arbeit mit Weltkarten ist die Vergegenwärtigung von Perspektivenwahl und Ausschnittgröße.¹⁷⁴

Mathias Renz betont in Bezug auf den welt- und globalgeschichtlichen Geschichtsunterricht außerdem das Potential des lebensweltlichen und gegenwartsbezogenen Geschichtsunterrichts, da Schülerinnen und Schüler heute auch selbst Teil der globalisierten Welt seien. Er bezieht sich dabei auf Klaus Bergmann und das didaktische Konzept der Gegenwartsbezogenheit.¹⁷⁵ Middell, Popp und Schissler sehen als Voraussetzung der lebensweltlichen Orientierung im Geschichtsunterricht die Fokussierung der welthistorischen Zusammenhänge, nur so könnten sich die Schülerinnen und Schüler in der komplexen, globalisierten Welt von heute orientieren.¹⁷⁶ Es fällt auf, dass sich in der aktuellen Forschung viele Stimmen für eine vermehrte global- und weltgeschichtliche Perspektive im Geschichtsunterricht finden. So fordert auch Anne Kerber die Fokussierung auf Weltgeschichte, indem thematisiert wird „aus wessen Sicht die Dinge dargestellt werden, wer die Handelnden der historischen Entwicklungen sind, um damit die als objektiv dargestellten Repräsentationen zu überwinden“.¹⁷⁷

¹⁷⁴ Vgl. Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, 93-94.

¹⁷⁵ Vgl. Renz, Kartierte Kolonialgeschichte, 51. Näheres zum Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht bei: Klaus Bergmann, Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht – Methoden historischen Lernens (Schwalbach/Ts. 2012).

¹⁷⁶ Vgl. Middell, Popp, Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht, 149.

¹⁷⁷ Vgl. Anne Kerber, Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig? In: Helma Lutz, Kathrin Gawarecki (Hg.), Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft (Niederlande Studien 40, Münster 2005) 81-93, hier 93.

5.3. Postkolonialismus

Die postkoloniale Perspektive in der Kolonialgeschichtsschreibung verbreitete sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts mit der Entwicklung der Forschungsrichtung der „Postcolonial Studies“ zunehmend.¹⁷⁸ Erstmals traten die „Postcolonial Studies“ in den 1970er Jahren in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Landschaft Nordamerikas auf und stießen spätestens ab den 1990er Jahren auch in Europa auf großes Interesse.¹⁷⁹ Als Begründer der postkolonialen Studien wird häufig Edward Said mit seinem Werk *Orientalismus* aus dem Jahr 1978 angeführt.¹⁸⁰ Said übte Kritik an der „westlichen Repräsentation und Aneignung des Anderen“.¹⁸¹ Conrad weist aber darauf hin, dass die Grundideen der „Postcolonial Studies“ beispielsweise auch bei Gandhi, Fanon oder Césaire zu finden sind.¹⁸² Die „Postcolonial Studies“ haben im Besonderen die Literatur- und Kulturwissenschaft, aber auch die Geschichtswissenschaft stark beeinflusst.¹⁸³

Der Postkolonialismus als Forschungsrichtung zeichnet sich durch seine interdisziplinäre, rassismuskritische und gendersensible Ausrichtung¹⁸⁴ und vor allem seine antikoloniale Eurozentrismuskritik aus.¹⁸⁵ Die postkolonialen Studien können als Widerstand gegen den Kolonialismus und seine Folgen betrachtet werden.¹⁸⁶ Jansen und Osterhammel beschreiben den Postkolonialismus als „eine Reaktion darauf, dass „koloniale“ Denkweisen mit dem Bedeutungsverlust des Kolonialismus als politische Institution nicht verschwunden sind“.¹⁸⁷ Auf die „politische und ökonomische“ sei „keine Dekolonisation des Wissens und Denkens erfolgt“.¹⁸⁸ Generell rücken die postkolonialen Forschungsansätze in besonderem Maße die kolonialen Diskurse und Fragen der Repräsentation in den Fokus der Untersuchungen zum

¹⁷⁸ Vgl. Conrad, Kolonialismus und Postkolonialismus, 6.

¹⁷⁹ Vgl. Francesca Falk, Postkolonialismus. In: Pim den Boer, Heinz Duchhardt, Georg Kreis, Wolfgang Schmale (Hg.), Europäische Erinnerungsorte 3. Europa und die Welt (München 2012) 53-62, hier 56.

¹⁸⁰ Vgl. Conrad, Kolonialismus und Postkolonialismus, 6.

¹⁸¹ Vgl. Conrad, *Randeria*, Einleitung: Geteilte Geschichten, 44.

¹⁸² Vgl. Conrad, Kolonialismus und Postkolonialismus, 6.

¹⁸³ Vgl. Conrad, *Randeria*, Einleitung: Geteilte Geschichten, 44.

¹⁸⁴ Vgl. Dietrich, *Strohschein*, Kolonialismus, 119.

¹⁸⁵ Vgl. Jan C. Jansen, Jürgen Osterhammel, Dekolonisation. Das Ende der Imperien (C.HBeck Wissen, München 2013), 115.

¹⁸⁶ Vgl. Castro Varela, Dhawan, Postkoloniale Theorie, 16.

¹⁸⁷ Vgl. Jan C. Jansen, Jürgen Osterhammel, Dekolonisation. Das Ende der Imperien (C.HBeck Wissen, München 2013), 27.

¹⁸⁸ Vgl. Jansen, Osterhammel, Dekolonisation, 116.

Kolonialismus und Imperialismus.¹⁸⁹ Als ein Hauptaugenmerk der Postcolonial Studies ist wohl die Dezentrierung oder auch „Provinzialisierung“ Europas zu nennen.¹⁹⁰ Die eurozentrischen Meistererzählungen werden hinterfragt und dekonstruiert.¹⁹¹ John Darwin merkt zum Versuch der „Provinzialisierung“ Europas Folgendes an:

„Europäische Darstellungen anderer Kulturen und Völker sollten nicht länger als die „autorisierte“ Version angesehen werden, [...]. Europa sollte nicht länger als der Angelpunkt des Wandels oder als treibende Kraft angesehen werden, die auf die passiven Zivilisationen in der nichtwestlichen Welt einwirkte. Vor allem sollte wohl der europäische Weg in die moderne Welt nicht länger als natürlich oder „normal“ gelten, als Standard, an dem der historische Wandel in anderen Teilen der Welt stets gemessen werden musste.“¹⁹²

Die postkoloniale Geschichtsschreibung versucht eine transnationale Geschichte zu schreiben und untersucht daher „Kolonialismus und Imperialismus als ein europäisches wie außereuropäisches Gesamtphänomen.“ Hier zeigen sich Ähnlichkeiten des postkolonialen Ansatzes zu dem der Welt- und Globalgeschichte.¹⁹³ Die postkoloniale Perspektive distanziert sich von der einseitigen Sichtweise, dass Europa im Zuge des Kolonialismus die außereuropäische Welt in großem Umfang beeinflusst hätte, ohne selbst davon in besonderem Maße geprägt worden zu sein. Von den postkolonialen Forschungsansätzen werden „die europäische Geschichte und Kolonialgeschichte nicht mehr als getrennte Entitäten betrachtet, sondern den zahlreichen Wechselbeziehungen und Austauschverhältnissen eine konstitutive Rolle“ zugestanden.¹⁹⁴

Conrad definiert die „Postcolonial Studies“ einerseits durch die Annahme, dass der Kolonialismus auch nach der formalen Dekolonisation indirekt fort dauert. Andererseits rückt die postkoloniale Perspektive bei der Frage nach den Ursachen und den Umständen der Durchsetzung des Kolonialismus nicht die „technisch-industrielle Überlegenheit, wirtschaftliche Ausbeutung oder internationale Konkurrenz“ ins Zentrum, sondern kulturelle Faktoren und vor allem koloniale Diskurse, also beispielsweise die Diskurse vom

¹⁸⁹ Vgl. *Conrad*, Deutsche Kolonialgeschichte, 12.

¹⁹⁰ Vgl. *Randeria, Römheld*, Das postkoloniale Europa, 11. Siehe auch Dipesh *Chakrabarty*, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung (Theorie und Gesellschaft 72, Frankfurt am Main 2010).

¹⁹¹ Vgl. *Conrad, Randeria*, Einleitung: Geteilte Geschichten, 36.

¹⁹² John *Darwin*, Der imperiale Traum. Die Globalgeschichte großer Reiche 1400-2000 (Frankfurt am Main 2010), 26.

¹⁹³ *Castro Varela, Dhawan*, Postkoloniale Theorie, 16.

¹⁹⁴ Vgl. *Conrad*, Deutsche Kolonialgeschichte, 86.

„Fortschritt“ und der „Zivilisierung“. Als drittes Merkmal der postkolonialen Studien sieht Conrad den Fokus auf die Wechselbeziehungen und die Abkehr von einer linear verlaufenden Expansionsgeschichte Europas und der Annahme, dadurch sei es lediglich zu Veränderungen innerhalb der kolonisierten Gesellschaften gekommen.¹⁹⁵

In dem Maße, in dem *weiße* Mächte andere unterwarfen und ausbeuteten, wurden auch europäische Gesellschaften zu Kolonialgesellschaften, die eine koloniale Kultur und Denkweise ausbildeten. Dieser besondere Fokus auf die wechselseitige wie nachhaltige Durchdringung kolonial-rassistischer Beziehungen und ihre Einschreibungen in die politische Kultur bis in die Gegenwart kennzeichnet den postkolonialen Blick.¹⁹⁶

In der neueren Kolonialgeschichtsschreibung wird davon ausgegangen, dass die Expansion Europas und damit auch der Kolonialismus „ein Prozess von wechselseitigen Transfers und Transformationen“ war. Im postkolonialen Diskurs werden die Kolonisierten nicht länger als „hilflose Opfer“ betrachtet, die Existenz von Handlungsspielräumen wird unterstrichen.¹⁹⁷ Diese Annahme streicht die *agency* der Kolonisierten hervor.¹⁹⁸ Der Begriff *agency* „betont die selbstbestimmte Aktivität des Einzelmenschen, aber auch von Gruppen und Gemeinschaften.“¹⁹⁹ Claudia Kraft, Alf Lüdtke und Jürgen Martschukat plädieren in der Einleitung des Sammelbands *Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen* aufgrund der „Komplexität kolonialer Begegnungen und Austauschprozesse“ für eine „Verortung von Kolonisierenden und Kolonisierten in einem gemeinsamen Handlungs- und Kräftefeld“. ²⁰⁰ Die Kolonisierten werden im Postkolonialismus im Gegensatz zum Eurozentrismus nicht mehr als passiv und handlungsunfähig gesehen.²⁰¹ Mit dieser Sichtweise wird unter anderem auch auf die Kollaboration von Teilen der kolonisierten Gesellschaften

¹⁹⁵ Vgl. Conrad, Kolonialismus und Postkolonialismus, 6-7.

¹⁹⁶ Kien Nghi Ha, Postkolonialismus. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 177-184, hier 181.

¹⁹⁷ Vgl. Wolfgang Reinhard, Kolonialgeschichtliche Probleme und kolonialhistorische Konzepte. In: Claudia Kraft, Alf Lüdtke, Jürgen Martschukat (Hg.), Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen (Frankfurt am Main 2010) 67-91, hier 77.

¹⁹⁸ Vgl. Reinhard, Kolonialgeschichtliche Probleme, 81.

¹⁹⁹ Vgl. Dietmar Rothermund, Organisierte Handlungskompetenz: Europas Entwicklung und die außereuropäische Welt. In: Harald Fischer-Tiné (Hg.), Handeln und Verhandeln. Kolonialismus, transkulturelle Prozesse und Handlungskompetenz (Periplus Parerga 8, Hamburg 2002), 1.

²⁰⁰ Vgl. Claudia Kraft, Alf Lüdtke, Jürgen Martschukat, Einleitung: Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen. In: Claudia Kraft, Alf Lüdtke, Jürgen Martschukat (Hg.), Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen (Frankfurt am Main 2010) 9-25, hier 15.

²⁰¹ Vgl. Kraft, Lüdtke, Martschukat, Einleitung: Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven, 12.

mit den Kolonialherren hingewiesen. Tatsächlich waren die Kolonisatoren in vielen Fällen auf die „loyale Zuarbeit einheimischer Hilfskräfte aller Art angewiesen“, die Durchsetzung des Kolonialismus beruhte also keineswegs auf einer „rein westlicher Aktivität“.²⁰²

Mit dieser „neuen“ Perspektive werden die Gewalterfahrungen, Katastrophen und rassistischen Konzepte, welche mit dem Kolonialismus und Imperialismus einhergingen, aber keineswegs ausgeblendet.²⁰³ Conrad und Randeria weisen darauf hin, dass bei der Fokussierung auf die wechselseitigen Interaktionen keineswegs von „Gleichberechtigung und Äquivalenz“ ausgegangen werden kann und soll. Auch wenn die Interaktionen nicht einseitig, sondern wechselseitig waren, waren sie dennoch gekennzeichnet von Ungleichheit, Hierarchie, Macht, und Gewalt.²⁰⁴

Diese Abkehr von der Annahme, dass koloniale Beziehungen eindimensional gewesen seien, ist ein bedeutender Aspekt der postkolonialen Perspektive. Uta Fenske und Bärbel Kuhn betonen, dass man die Geschichte der kolonisierenden Länder nicht völlig unabhängig von der Geschichte der kolonisierten Länder betrachten kann.²⁰⁵ Die Postcolonial Studies untersuchen zunehmend die Auswirkungen des Kolonialismus auf die europäischen Metropolen.²⁰⁶ Es gab vielfältige Wechselbeziehungen zwischen den Kolonien und den „westlichen Zentren“. Kraft, Lüdtke, und Martschukat unterstreichen dies mit folgendem Beispiel:

„Englische Missionare brachten zum Beispiel ihre Konzepte von Häuslichkeit mit in die Kolonien. [...] Mit Häuslichkeit sollten die zivilisiert werden, die in den Augen zahlloser Zeitgenossen „Wilde“ waren. – Aus den Kolonien kehrten diese Konzepte jedoch auch wieder an ihren Ausgangsort zurück: Afrikanische Bilder und Szenarien bestimmten jene Studien und Beschreibungen, mit denen Sozialreformer um 1900 die „wilden Stämme“ des Londoner East-End oder Liverpools zu bürgerlicher Raison zu bringen suchten, nach dem Vorbild der Missionare in den kolonialen Besitzungen.“

Stark beeinflusst hat der Kolonialismus außerdem die Populärkultur in den europäischen Metropolen. Dies zeigt sich beispielsweise im Aufkommen und der weiten Verbreitung von

²⁰² Vgl. Reinhard, Kolonialgeschichtliche Probleme, 81.

²⁰³ Vgl. Sünne Juterczenka, Peter Burschel, Begegnen, Aneignen, Vermessen. Europäische Expansion als globale Interaktion. In: Peter Burschel, Sünne Juterczenka (Hg.), Die europäische Expansion (Basistexte Frühe Neuzeit 3, Stuttgart 2016) 7-31, hier 10-11.

²⁰⁴ Vgl. Conrad, Randeria, Einleitung: Geteilte Geschichten, 40.

²⁰⁵ Vgl. Uta Fenske, Bärbel P. Kuhn, Einleitung. In: Uta Fenske, Daniel Groth, Klaus-Michael Guse, Bärbel P. Kuhn (Hg.), Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht (Frankfurt am Main 2015) 9-17, hier 12.

²⁰⁶ Vgl. Lindner, Koloniale Begegnungen, 26-27.

Reiseliteratur, kolonialen Brettspielen und Sammelbildern. Auf großes Interesse stießen auch die sogenannten „Völkerschauen“ und Kolonialausstellungen.²⁰⁷

Im Gegensatz zum Eurozentrismus geht der postkoloniale Ansatz also davon aus, dass der Kolonialismus nicht nur die Geschichte der Kolonien, sondern auch die Geschichte der sogenannten „westlichen Welt“ beeinflusst und geprägt hat. Kolonialismus und Imperialismus waren keine „Einbahnstraße“ und beeinflussten sowohl die Kolonien als auch die europäischen „Metropolen“.²⁰⁸ Die postkoloniale Perspektive hat neben den „Verflechtungen und Verwobenheiten von europäischer und außereuropäischer Welt“ vor allem die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus im Blick.²⁰⁹ Die Welt sei auch heute noch immer „geprägt von imperialen und neokolonialen Herrschaftsverhältnissen und kulturellen Beziehungen, welche die alten, oft rassistisch konnotierten Ungleichheiten reproduzieren und verfestigen“.²¹⁰ Als eine Nachwirkung der Kolonialgeschichte sieht Messerschmidt auf Seiten der ehemals kolonisierten Gesellschaft das Selbstbild der Unterlegenheit und auf Seiten der kolonisierenden Gesellschaften das Selbstbild der Überlegenheit.²¹¹

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass bei der postkolonialen Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus, ähnlich wie bei der welt- und globalgeschichtlichen Perspektive, die Verflechtungen und gegenseitigen Einflüsse der kolonisierenden und kolonisierten Gesellschaften im Fokus stehen. Bezüglich der Durchsetzung des Kolonialismus ist zu sagen, dass der postkoloniale Ansatz nicht nur den Kolonisatoren eine aktive Handlungsfähigkeit zuspricht, sondern auch den kolonisierten Gesellschaften und Personen. Im Blickfeld steht hier, im Gegensatz zum Eurozentrismus, auch bewusst sowohl die Geschichte der Kolonien, als auch der Einfluss dieser auf die Geschichte der kolonisierenden Gesellschaften.

²⁰⁷ Vgl. *Conrad*, Deutsche Kolonialgeschichte, 88.

²⁰⁸ Vgl. *Andreas Eckert*, Vorwort. In: *Frederick Cooper*, Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive (Globalgeschichte 2, Frankfurt am Main 2012) 7-10, hier 7.

²⁰⁹ Vgl. *Astrid Messerschmidt*, Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse um Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte (Frankfurt am Main 2009), 145.

²¹⁰ Vgl. *Eckert*, Vorwort, 7.

²¹¹ Vgl. *Messerschmidt*, Weltbilder und Selbstbilder, 146-147.

5.4. Tabelle Analysekategorien

a) Eurozentrische Perspektive

Unterkategorie	Ankerbeispiel/Anmerkung
Wird die Idee von einer linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas und einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert?	„Doch innerhalb der folgenden 250 Jahren unterwarfen die wenigen europäischen Mächte den größten Teil der ihnen damals bekannten Erdteile. Sie leiteten damit jene <i>„Europäisierung der Welt“</i> ein, die bis heute noch spürbar ist: in Wissenschaft und (Kriegs-)Technik, Architektur und Gesellschaftsordnung, Herrschaftsformen, Wirtschaft und Rechtspraxis.“ ²¹²
Wird Europa als Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt dargestellt?	Diese Vorstellung entsteht durch das Ausblenden der „agency“ der Kolonisierten.
Werden die Stereotype von den „Entdeckern“ als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert?	„Die Motive für die oft <i>entbehrungsreichen Entdeckungsfahrten</i> waren sehr unterschiedlich: [...] Ein persönliches Motiv für viele <i>Abenteurer</i> war die Hoffnung, mit gewaltigen Schätzen heimzukehren.“ ²¹³
Wird das Bild von der Kolonie als geschichtsleerem Raum tradiert?	Dieses Bild wird beispielsweise durch die unreflektierte Verwendung des Begriffes „Entdeckung“ reproduziert.

²¹² Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 120.

²¹³ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde. 6, 13.

b) Welt-und Globalgeschichtliche Perspektive

Unterkategorie	Ankerbeispiel/Anmerkung
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	„Die Weißen tragen Mokassins, ihre Skiausrüstung ahmt die Bekleidung der Eskimo nach und ihre Boote das Birkenrindenkanu des Indianers. [...] Sollte das so stimmen, so wäre ein Beweis dafür erbracht, dass die Kultur des Besiegten unmerklich sogar die Persönlichkeit des Siegers durchdrungen hat.“ ²¹⁴
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	„Nicht unterschätzt werden darf auch die Unterstützung der Spanier durch mit den Azteken verfeindete Stämme.“ ²¹⁵ ; „In vielen Kolonien riefen junge schwarze Intellektuelle Unabhängigkeitsbewegungen ins Leben.“ ²¹⁶
Findet ein Perspektivenwechsel statt?	Ein Perspektivwechsel kann beispielsweise erzielt werden, indem Quellentexte präsentiert werden, welche von Angehörigen der ehemals kolonisierten Gesellschaft verfasst wurden.
Wird die außereuropäische Geschichte thematisiert?	„Blick in die vorkolumbianische Geschichte Amerikas“, „Blick in die afrikanische Geschichte“. ²¹⁷

²¹⁴ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, *Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde* 6, 27.

²¹⁵ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, *Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde* 6, 15.

²¹⁶ Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 7&8, 204.

²¹⁷ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 122-123.

c) Postkoloniale Perspektive

Unterkategorie	Ankerbeispiel/Anmerkung
Wird eine „Provinzialisierung Europas“ vorgenommen?	Am 2.1. 1492 kapitulierte die letzte maurische Stadt Granada vor den Truppen der „Reyes Católicos“ Ferdinand III. und Isabella I. [...] Am 31.3.1492 wurde das Alhambra-Edikt erlassen. [...] In die Geschichte eingegangen ist 1492 jedoch nur als Jahr der „Entdeckung „Amerikas, obwohl seine Reise weder die erste noch die einzige erfolgreiche Überquerung des Atlantiks war, und Amerika bereits besiedelt war.“ ²¹⁸
Wird auf das Fortdauern der Abhängigkeiten hingewiesen?	„Die fallenden Preise für Rohstoffe und die hohe Verschuldung erwiesen sich als die größten Probleme. Dadurch gewannen internationale Banken und Konzern weiter an Einfluss. [...] Das größte und bis heute ungelöste Problem ist allerdings die Auslandsverschuldung. [...] Statt in die eigene Entwicklung investieren zu können, förderten die afrikanischen Staaten mit ihren Schuldenrückzahlungen die reichen Geldverleiher im Norden.“ ²¹⁹
Werden kulturelle Faktoren und koloniale Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus genannt?	„Europa führte als Rechtfertigung für die Inbesitznahme anderer Länder unter anderem seine „kulturelle Überlegenheit“ an. Die ursprüngliche Bevölkerung der eroberten Gebiete wurde nicht als gleichwertig angesehen, sie sollte missioniert und das

²¹⁸ Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 16.

²¹⁹ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 7&8, 205-206.

	„herrenlose Land“ in Besitz genommen werden.“ ²²⁰
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	„Die Weißen tragen Mokassins, ihre Skiausrüstung ahmt die Bekleidung der Eskimo nach und ihre Boote das Birkenrindenkanu des Indianers. [...] Sollte das so stimmen, so wäre ein Beweis dafür erbracht, dass die Kultur des Besiegten unmerklich sogar die Persönlichkeit des Siegers durchdrungen hat.“ ²²¹
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	„Nicht unterschätzt werden darf auch die Unterstützung der Spanier durch mit den Azteken verfeindete Stämme.“ ²²² ; „In vielen Kolonien riefen junge schwarze Intellektuelle Unabhängigkeitsbewegungen ins Leben.“ ²²³
Werden die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus thematisiert?	Nach der Unabhängigkeitswerdung waren die Startbedingungen für viele Länder der Dritten Welt schlecht: eine einseitige ausgerichtete Landwirtschaft, wenig Industrie, kaum eigenes Vermögen sowie eine schlecht ausgebildete Bevölkerung.“ ²²⁴

²²⁰ Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 163.

²²¹ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 27.

²²² Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 15.

²²³ Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 7&8, 204.

²²⁴ Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 2, 89.

6. Analyse der Schulgeschichtsbücher

6.1. geschichte.aktuell

Der erste Band der Reihe „geschichte.aktuell“, welcher von Christian Rohr, unter Mitarbeit von Peter Gutschner, herausgegeben wurde, ist für die Verwendung in der fünften und sechsten Klasse der AHS-Oberstufe konzipiert. Für diese Untersuchung relevant ist das Unterkapitel „5.2. Die europäische „Entdeckung“ und Eroberung der Welt und ihre Folgen“²²⁵, welches im Modul 5 „Neues Weltbild, Reformation und Großmachtpolitik am Beginn der Neuzeit“ verortet ist, sowie das Unterkapitel „10.1. Vom Kolonialismus zum Imperialismus“²²⁶ des Moduls 10 „Imperialismus und Erster Weltkrieg“.

Betrachtet man den Titel des Unterkapitels 5.2. fällt auf, dass der Begriff „Entdeckung“ mit Anführungszeichen versehen ist. Wie bereits thematisiert, ist die Verwendung des Begriffs „Entdeckung“ im Kontext des Kolonialismus durchaus problematisch, da diese Bezeichnung im kolonialen Diskurs mit der Vorstellung von der Kolonie als „weißem Fleck“ und „leerem Raum“, welcher erst von den Europäern „entdeckt“ werden musste, verknüpft ist.²²⁷ Die unkritische und unreflektierte Verwendung der Bezeichnung „Entdeckung“ ist daher Teil der eurozentrischen Perspektive auf den Kolonialismus.²²⁸ Es ist anzunehmen, dass dieser Begriff in dem untersuchten Schulbuchkapitel unter Anführungszeichen gesetzt wurde, um den Leser auf die mit ihm verbundene Problematik aufmerksam zu machen. Ein kritischer Kommentar dazu findet sich hier allerdings nicht. Die Vorgehensweise, welche für den Titel des Unterkapitels gewählt wurde, wird im folgenden Text nicht konsequent angewendet. Im selben Kapitel wird der Begriff mehrmals ohne Anführungszeichen verwendet: „Nach der Entdeckung dieser Inselgruppen begannen die Spanier mit der systematischen Erkundung des karibischen Raumes.“; „Auch die Engländer und Franzosen beteiligten sich zunehmend an der Entdeckung und Eroberung Nordamerikas.“²²⁹

²²⁵ Vgl. Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 1, 76-78.

²²⁶ Vgl. Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 1, 158-159.

²²⁷ Siehe S. 25-27 dieser Diplomarbeit.

²²⁸ Vgl. zu dieser Problematik: Chandra-Milena Danielzik, Daniel Bendix, entdecken/ Entdeckung/ Entdecker_in/ Entdeckungsreise. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 264-268.

²²⁹ Vgl. Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 1, 76.

Das Unterkapitel „5.2. Die europäische „Entdeckung“ und Eroberung der Welt und ihre Folgen“ setzt sich aus folgenden Abschnitten zusammen: „Technische Voraussetzungen für die Hochseeschifffahrt“, „Der Seeweg nach Indien“, „Der Wettlauf um Amerika“ und „Die Eroberung der altamerikanischen Großreiche und ihre Folgen“. In der seitlichen Spalte der ersten Seite finden sich kurze Kommentare zu den Begriffen „Indigene Bevölkerung“, „Hernando Cortez“, „Encomienda-System“ und „Aztekische Nutzpflanzen“. Der Fokus liegt in diesem Kapitel eindeutig auf den sogenannten „Entdeckungsreisen“ europäischer Seeleute, als Akteure stehen hier die Kolonialherren im Mittelpunkt. Es finden sich aber auch zwei kurze Hinweise auf die vorkoloniale Geschichte der eroberten Gebiete: „Die Azteken hatten mit großer militärischer Macht ein Reich aufgebaut, das vom Norden Mexikos bis nach Guatemala reichte.“²³⁰, „Dabei wurden die alten sozialen Ordnungen der Indigenen völlig zerstört“.²³¹ Auf wechselseitige Beeinflussungen wird lediglich in Bezug auf den Import von Nutzpflanzen und das Einschleppen von Krankheiten aus den kolonisierten Gebieten nach Europa verwiesen. Ein Perspektivenwechsel wird mit einem Quellentext vollzogen, in welchem Azteken die Ankunft des Cortez aus ihrer Perspektive schildern.²³²

Das Kapitel „10.1. Vom Kolonialismus zum Imperialismus“ ist in folgende Abschnitte gegliedert: „Kolonialismus“, „Die Aufteilung Afrikas“ und „Soziale und wirtschaftliche Gründe für den Imperialismus“. Im ersten Abschnitt fällt auf, dass die Bezeichnung „Zeitalter der Entdeckungen“ völlig unkritisch, unkommentiert und ohne Anführungszeichen verwendet wird. Es wird allerdings der Versuch unternommen, das Bild von der Kolonie als „leerem Raum“ zu dekonstruieren: „Selbstverständlich waren die riesigen Gebiete Afrikas nicht menschenleer, bestehende Reiche der ansässigen Bevölkerung spielten jedoch für die Europäer keine Rolle“.²³³ Bezüglich der Ursachen des Kolonialismus behandelt zwar ein ganzer Absatz die sozialen und wirtschaftlichen Aspekte, es wird aber im ersten Abschnitt auch auf die Missionierung und den damals in Europa verbreiteten Diskurs von der Minderwertigkeit anderer Kulturen und der Überlegenheit Europas verwiesen. Interessant ist außerdem die Gegenüberstellung zweier Geschichtskarten mit dem Titel „Die Aufteilung Afrikas“.

²³⁰ Vgl. *Rohr, Gutschner*, geschichte.aktuell 1, 76.

²³¹ Vgl. *Rohr, Gutschner*, geschichte.aktuell 1, 77.

²³² Vgl. *Rohr, Gutschner*, geschichte.aktuell 1, 78.

²³³ Vgl. *Rohr, Gutschner*, geschichte.aktuell 1, 158.

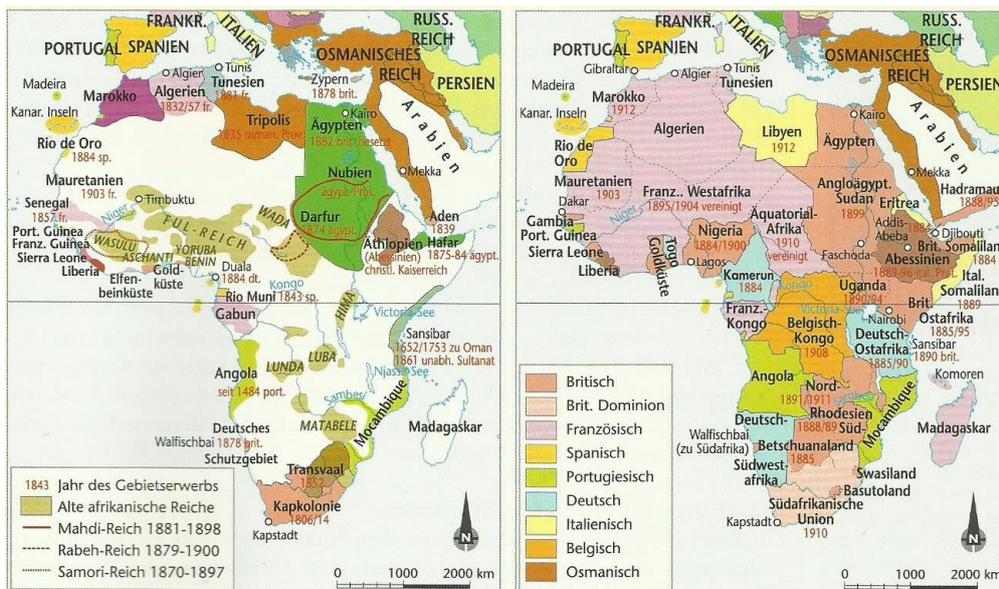


Abb. 1: Die Aufteilung Afrikas in geschichte.aktuell 1

Die linke Karte „Afrika in der Mitte des 19. Jh.“ und die rechte Karte „Afrika am Beginn des 20. Jh.“²³⁴ In der rechten Karte zeigt sich genau jene Problematik, welche auch Susanne Grindel im Rahmen ihrer Schulbuchanalysen aufgezeigt hat²³⁵: Die durchgehende farbliche Schattierung Afrikas vermittelt fälschlicherweise den Eindruck einer lückenlosen kolonialen Durchsetzung des Kontinents.

Zur Thematisierung der außereuropäischen Geschichte in diesem Schulbuch ist zu sagen, dass sich am Ende dieses Lehrwerkes ein Kapitel mit dem Titel „Geschichte Außereuropas“ befindet.²³⁶ Es setzt sich aus den Unterkapiteln „Lateinamerika vor und nach Kolumbus“, „Die Entwicklung Nordamerikas vor und nach der Unabhängigkeit der USA“, „Kontakte und Konflikte – Europa und die Kulturen Asiens“ und „Geschichte Afrikas in Umrissen“ zusammen. Allerdings wird hier die Geschichte der jeweiligen Weltregionen verknüpft bzw. abhängig von der europäischen Geschichte betrachtet, was schon am Titel „Lateinamerika vor und nach Kolumbus“ zu erkennen ist. So wird in diesem Unterkapitel zunächst die Geschichte der frühen amerikanischen Hochkulturen der Maya, Inkas und Azteken betrachtet, anschließend aber die Auswirkungen der europäischen Eroberungen in den Blick genommen.

²³⁴ Vgl. Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 1, 159.

²³⁵ Siehe S. 13 dieser Diplomarbeit.

²³⁶ Vgl. Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 1, 197-211.

Ein weiterer Fokus wird außerdem auf die Unabhängigkeitsbewegungen des 19. Jahrhunderts gelegt.²³⁷

Aus dem Unterkapitel „Kontakte und Konflikte – Europa und die Kulturen Asiens“ ist besonders die Gegenüberstellung zweier Quellentexte interessant. Der erste Text stellt einen Ausschnitt aus einem Reisebericht eines Franziskanermönchs dar und trägt den Titel „Ostasien aus der Sicht eines europäischen Reisenden des 14. Jh.“. Bei dem zweiten Text handelt es sich um einen Bericht eines Japaners, welcher von der Ankunft europäischer Missionare in seinem Land erzählt. Dieser Quellentext trägt den Titel „Die Europäer aus der Sicht der Japaner“.²³⁸ Durch die Gegenüberstellung dieser beiden Berichte und Perspektiven wird bei den Schülerinnen und Schülern ein Perspektivenwechsel angeregt.

Im Unterkapitel „Geschichte Afrikas in Umrissen“ wird der Versuch unternommen, den Mythos des „geschichtslosen Afrikas“, welcher durch den kolonialen Diskurs von der Kolonie als „weißem Fleck“ verbreitet wurde, zu dekonstruieren. Der Fokus wird hier auf die Erläuterung der Geschichte der vielen unterschiedlichen afrikanischen Kulturen und Reiche gelegt.²³⁹

Aus dem zweiten Band der Reihe „geschichte.aktuell“ ist für diese Schulbuchanalyse lediglich das Unterkapitel „7.3. Entkolonialisierung und Nord-Süd-Konflikt“²⁴⁰ relevant. Dieses setzt sich aus einem einleitenden Absatz und den Abschnitten „Erbschaften“, „Das Zeitalter der Globalisierung“ und „Zinspolitik und Schuldenkrise“ zusammen.²⁴¹ Interessant ist hier, wie auch schon im ersten Band der Reihe, die Verwendung des Begriffs „Entdeckungen“. Während die Bezeichnung im ersten Satz noch unter Anführungszeichen gesetzt wurde, wird sie an folgenden Stellen ohne besondere Markierung verwendet. Ein Kommentar zur Problematik rund um diesen Begriff findet sich auch im zweiten Band der Reihe nicht.

An dieser Stelle muss ein weiterer Begriff aufgegriffen werden, da er im Kontext der Entkolonialisierung und der Folgen des Kolonialismus und Imperialismus häufig verwendet wird, wie auch in diesem Schulbuchkapitel: die Bezeichnung „Dritte Welt“. Besonders von Vertretern der Welt- und Globalgeschichte, aber auch von den Postcolonial Studies, wird das

²³⁷ Vgl. *Rohr, Gutschner*, *geschichte.aktuell* 1, 197-200.

²³⁸ Vgl. *Rohr, Gutschner*, *geschichte.aktuell* 1, 208.

²³⁹ Vgl. *Rohr, Gutschner*, *geschichte.aktuell* 1, 209-211.

²⁴⁰ Vgl. *Rohr, Gutschner*, *geschichte.aktuell* 2, 89-91.

²⁴¹ Vgl. *Rohr, Gutschner*, *geschichte.aktuell* 2, 89-90.

Konzept der „Dritten Welt“ kritisiert. Durch die Differenzierung unterschiedlicher, scheinbar unverbundener Welten werden globaler Austausch und vor allem Abhängigkeiten ausgeblendet. Der Begriff „Dritte Welt“ ist einer eurozentrischen Perspektive auf die Welt geschuldet, welche einerseits unterschiedlichste Länder und Regionen homogenisiert, indem sie unter einem Begriff zusammengefasst werden, und andererseits „anhand fragwürdiger Kategorien“ eine Hierarchisierung von Ländern und deren Bewohnerinnen und Bewohnern vornimmt.²⁴² Christa Markom und Heidi Weinhäupl weisen darauf hin, dass sich im Besonderen Geschichtsschulbücher kritisch „mit der Entstehung und Veränderung eines derartig hierarchisierenden Begriffes beschäftigen“ sollten.²⁴³ Als problematisch kann vor allem die Konstruktion des Konzepts einer sogenannten „Dritten Welt“ in Opposition zur „Ersten Welt“ gesehen werden, da in ihr eine Abwertung der sogenannten „Dritten“ und eine Aufwertung der „Ersten Welt“ impliziert ist. Die Bezeichnung „Erste Welt“ wird in der Regel mit den Assoziationen „Industrialisierung“, „Fortschritt“, „Wohlstand“, „Demokratie“ und „Zivilisation“ verbunden und das Konzept der „Dritten Welt“ mit „Hunger“, „Armut“, „Überbevölkerung“, „Massenelend“ und weiteren negativen Zuschreibungen.²⁴⁴ Hanna Schissler schlägt anstatt einer Einteilung in eine „Erste“, „Zweite“ und „Dritte Welt“ das Konzept der „Einen Welt“ vor, welches den Fokus auf die globalen Interaktionen legt.²⁴⁵ Katharine Machnik sieht als Potential des Konzepts der „Einen Welt“ die Möglichkeit zur Bewusstmachung der Tatsache, dass „der Wohlstand der einen auf dieser Welt zu Lasten von sozial-politischer und ökonomischer Armut der anderen zustande gekommen ist und sich bis in die Gegenwart permanent auf dieser Grundlage reproduziert“.²⁴⁶ Natürlich muss an dieser Stelle auch die Frage nach Alternativen zu dem Begriff der „Dritten Welt“ gestellt werden. Machnik schlägt folgende Vorgehensweise vor:

„Als alternativer Sprachgebrauch wird eine ausdifferenzierte Benennung der einzelnen Länder, Regionen und Städte vorgeschlagen, um Verallgemeinerungen und Hierarchisierungen, deren Grundlagen unsichtbar bleiben, zu vermeiden. Es sollte in jedem Fall konkret beschrieben werden, um welche Aspekte es geht, wenn mehrere Länder begriffsmäßig zu einer Gruppe zusammengefasst werden.“

²⁴² Vgl. Sibille Merz, >Dritte Welt<. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (Münster² 2015), 683.

²⁴³ Vgl. Markom, Weinhäupl, *Die Anderen im Schulbuch*, 154.

²⁴⁴ Vgl. Katharine Machnik, „Dritte Welt“. In: Susan Arndt, Antje Hornscheid (Hg.), *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (Münster 2004) 107-111, hier 109.

²⁴⁵ Vgl. Schissler, *Der eurozentrische Blick auf die Welt*, 160.

²⁴⁶ Vgl. Machnik, „Dritte Welt“, 110.

Die dieser begrifflichen Zusammenführung zu Grunde liegenden Normen und Wertvorstellungen sollten reflektiert und explizit gemacht werden.²⁴⁷

Es wurde festgestellt, dass die problematische Bezeichnung „Dritte Welt“ in diesem Schulbuchkapitel unkommentiert mehrmals verwendet wird.

Im Kontext der Entkolonialisierung und der Widerstandsbewegungen gegen die Kolonialherren werden die kolonisierten Gesellschaften nun erstmals explizit als aktiv Handelnde, welche nach Unabhängigkeit strebten, beschrieben:

„Die ehemals unterdrückten Völker in den Kolonien strebten nun im 20. Jh. nach Unabhängigkeit. Indien erreichte 1947 durch eine passive Widerstandsbewegung unter Mahatma Gandhi die Selbstständigkeit. In China wurde unter Mao Tse-tung nach langen Kämpfen 1949 eine kommunistische Gesellschaft aufgebaut.“²⁴⁸

Passend zu dieser Thematik befindet sich in der rechten Spalte dieser Schulbuchseite ein kurzer Kommentar zur Person Mahatma Gandhi und ein Foto, auf welchem dieser mit nacktem Oberkörper und weißer Hose zu sehen ist. In diesem Kapitel werden außerdem auch die Folgen und Auswirkungen des Kolonialismus in den Blick genommen: „Nach der Unabhängigkeitswerdung waren die Startbedingungen für viele Länder der Dritten Welt schlecht: eine einseitige ausgerichtete Landwirtschaft, wenig Industrie, kaum eigenes Vermögen sowie eine schlecht ausgebildete Bevölkerung.“²⁴⁹ Auch fortbestehende Abhängigkeits- und Machtverhältnisse werden angesprochen:

„Bis Ende der 1970er-Jahre konnten die Länder der sogenannten Dritten Welt ihre Schulden ohne größere Probleme zurückzahlen. Zu Beginn der 1980er-jahre erhöhten die USA jedoch den Zinssatz. Kapital strömte in die USA um dort an den dortigen Finanzmärkten den Zinsgewinn lukrieren zu können. Für die Staaten der Dritten Welt hatte diese Geldpolitik katastrophale Folgen, denn die Zinsen für ihre Schulden waren um das Dreifache gestiegen.“²⁵⁰

Auch im zweiten Band dieser Reihe wird die außereuropäische Geschichte in eigenen Kapiteln behandelt, allerdings in erster Linie in Bezug auf den Kolonialismus und Imperialismus. So wird im Unterkapitel „7.4. Afrika –Aufbruch ins Nichts?“²⁵¹ vor allem auf die Folgen des Kolonialismus und Imperialismus aufmerksam gemacht. Genannt werden Konflikte in Folge der willkürlichen Grenzziehung und die Fortsetzung der rassistischen

²⁴⁷ Machnik, „Dritte Welt“, 110.

²⁴⁸ Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 2, 89.

²⁴⁹ Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 2, 89.

²⁵⁰ Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 2, 90.

²⁵¹ Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 2, 92-94.

Unterdrückung im Apartheid-System in Südafrika. Am Ende des Kapitels befinden sich drei kurze Quellentexte, welche die Situation Afrikas aus der Perspektive dreier Bewohner dieses Kontinents (Julius Nyerere, Kwame Nkrumah und Kofi Annan) zeigen.²⁵² Vor dem Kapitel „Entkolonialisierung und Nord-Süd-Konflikt“ befinden sich außerdem folgende Kapitel: „Geschichte der USA nach 1945“ und „Sowjetunion und Russland nach 1945“. Im Anschluss an das Kapitel zur Geschichte Afrikas stehen in diesem Schulbuch die Kapitel „China zwischen Revolution und Marktwirtschaft“, „Zwischen den Blöcke: Korea und Vietnam“ und „Mittel- und Südamerika“, wobei auch hier der Fokus auf die Geschichte dieser Regionen im 20. Jahrhundert, also vor allem auf die Entkolonialisierung und ihre Folgen, gelegt wird.

a) Eurozentrische Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird die Idee von einer linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas und einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert?	nein
Wird Europa als Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt dargestellt?	nein
Werden die Stereotype von den „Entdeckern“ als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert?	nein
Wird das Bild von der Kolonie als geschichtsleerem Raum tradiert?	Ja

²⁵² Vgl. Rohr, Gutschner, geschichte.aktuell 2, 94.

b) Welt-und Globalgeschichtliche Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Findet ein Perspektivenwechsel statt?	ja
Wird die außereuropäische Geschichte thematisiert?	ja

c) Postkoloniale Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird eine „Provinzialisierung Europas“ vorgenommen?	nein
Wird auf das Fortdauern der Abhängigkeiten hingewiesen?	ja
Werden kulturelle Faktoren und koloniale Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus genannt?	ja
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Werden die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus thematisiert?	ja

6.2. Thema: Geschichte

Aus der Reihe „Thema: Geschichte“ wird im Rahmen dieser Schulbuchanalyse lediglich der Band für die siebte Klasse und im Speziellen das darin enthaltene Unterkapitel „Entkolonialisierung und Dritte Welt“²⁵³, welches im Oberkapitel „Die Welt im Zeitalter des Ost-West-Konflikts“ verortet ist, untersucht. Dieses Unterkapitel setzt sich zusammen aus einer Einleitung und folgenden vier thematischen Teilen: „Das Ende der Kolonialherrschaft“, „Das Beispiel Indien“, „Ursachen der Unterentwicklung“ und „Die Idee der Blockfreiheit“. Auffallend ist, wie sich schon im Titel des Kapitels zeigt, die Verwendung des Begriffs „Dritte Welt“. Leider findet sich kein Kommentar zur Problematik, welche eine Einteilung der Welt in „Erste“, „Zweite“ und „Dritte Welt“ nach sich zieht.²⁵⁴ Warum die Verwendung dieses Begriffs besonders von Vertretern der Welt- und Globalgeschichte und der Postcolonial Studies kritisiert wird, wurde bereits in der Untersuchung des Schulbuchs „geschichte.aktuell“ ausführlich erläutert.²⁵⁵

In diesem Schulbuchkapitel wird der Fokus in erster Linie auf die Unabhängigkeitsbestrebungen der ehemaligen Kolonien gelegt, dabei werden die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten der Kolonisierten betont. Besonders im Abschnitt „Das Beispiel Indien“ steht die Handlungsfähigkeit der Kolonien im Vordergrund:

„In zahlreichen Kampagnen des bürgerlichen Ungehorsams, die ihn immer wieder ins Gefängnis brachten, suchte er [Anm.: Gandhi] mit den Mitteln des religiösen Generalstreiks, bei dem alle Geschäftsleute ihre Geschäfte schlossen und fasteten und beteten, des Boykotts der britischen Gerichte, Universitäten und Schulen [..], des Fastens „bis zum Tode“ die britische Kolonialherrschaft zu erschüttern.“²⁵⁶

Diese Darstellung führt dazu, dass die kolonisierte Gesellschaft nicht als passives Objekt im Gegensatz zum aktiv handelnden Europa präsentiert wird, sondern die Handlungsfähigkeit, im postkolonialen Diskurs als „agency“ bezeichnet,²⁵⁷ der Kolonien erkennbar wird.

Steht meist der Einfluss Europas auf die Kolonien im Vordergrund, kommt in diesem Schulbuchkapitel auch die wechselseilige Beeinflussung mit einem Beispiel zur Sprache, nämlich der Beeinflussung der britischen Politik durch die indische

²⁵³ Vgl. *Schindlbauer*, Thema: Geschichte, 254-259.

²⁵⁴ Siehe zu dieser Problematik: *Merz*, >Dritte Welt<, 683.

²⁵⁵ Siehe S. 48-49 dieser Diplomarbeit.

²⁵⁶ Vgl. *Schindlbauer*, Thema: Geschichte, 256.

²⁵⁷ Vgl. *Kraft, Lüdtke, Martschukat*, Einleitung: Kolonialgeschichten, 12.

Unabhängigkeitsbewegung: „Aufgrund des Massenprotestes sahen sich die Briten veranlasst, der im „Nationalkongress“ organisierten indischen Nationalbewegung entgegenzukommen. 1935 verabschiedete das Parlament ein umfangreiches Gesetz (Government of India Act) [...]“.²⁵⁸

Im zweiten Teil des Kapitels liegt der Fokus in erster Linie auf den Folgen des Kolonialismus und Imperialismus. Also solche wird vor allem die Unterentwicklung in den sogenannten „Dritte-Welt-Ländern“ gesehen:

„Die „Unterentwicklung“ war ein Erbe der Kolonialzeit. Da die Kolonien ihren europäischen „Mutterländern“ vor allem als Rohstofflieferanten zu dienen hatten, war ihre Landwirtschaft auf Monokulturen ausgerichtet und damit in extremer Weise von den Preisschwankungen auf den Weltmärkten abhängig.“²⁵⁹

Mit der Thematisierung des Vorwurfs des Neokolonialismus von den ehemaligen Kolonien gegen Europa und die USA, werden immer noch bestehende Abhängigkeiten als weitere Folge des Kolonialismus und Imperialismus in den Blick genommen:

„Zwar hätten die ehemaligen Kolonien die formale Unabhängigkeit erlangt, angesichts der Durchdringung der Entwicklungsländer mit ausländischem Kapital und des von den multinationalen Konzernen betriebenen Ressourcentransfers in die Industriestaaten bestünden die alten Abhängigkeiten aber weiter fort“.²⁶⁰

Das Stichwort „Entwicklungsländer“ gibt an dieser Stelle Anlass einen weiteren Begriff zu thematisieren, welcher aus postkolonialer Perspektive in Bezug auf die Nachwirkungen des Kolonialismus und Imperialismus durchaus problematisch ist. Gemeint ist der Begriff der „Entwicklung“ bzw. der „Entwicklungsländer“. Diese Bezeichnungen sind verbunden mit dem Konzept des Evolutionismus, also der Vorstellung einer „zwangsläufigen „Entwicklung“ hin zu etwas „Höherem““.²⁶¹ Nach Daniel Bendix ist der Begriff in diesem Kontext eng verknüpft mit „kolonialen und rassistischen Denk- und Handlungsstrukturen“. Die heutige Bedeutung des Konzepts der „Entwicklung“, welche ihre Wurzeln in der Aufklärung hat, würde die „Hierarchisierung verschiedener Weltregionen und Gesellschaften“ ermöglichen, an deren Spitze Europa als am meisten entwickelte Region und damit als scheinbarer Maßstab steht. Bendix schreibt zur aktuellen Entwicklungspolitik überspitzt aber treffend: „Dass Weiße in den globalen Süden reisen, um die Welt nach europäischen Maßstäben zu bewerten,

²⁵⁸ Vgl. *Schindlbauer*, Thema: Geschichte, 257.

²⁵⁹ Vgl. *Schindlbauer*, Thema: Geschichte, 257.

²⁶⁰ Vgl. *Schindlbauer*, Thema: Geschichte, 257-258.

²⁶¹ Vgl. *Markom*, *Weinhäupl*, Die Anderen im Schulbuch, 156.

zu hierarchisieren und umzugestalten, wurde mir als etwas unhinterfragt Selbstverständliches näher gebracht.²⁶² Durch die unreflektierte und unhinterfragte Verwendung des Begriffs „Entwicklung“ im Kontext des Kolonialismus und Imperialismus wird das eurozentrische Konzept einer zwingenden Entwicklung aller Teile der Welt nach europäischem Vorbild weiter tradiert.²⁶³

Die außereuropäische Geschichte wird in diesem Schulbuchkapitel nicht in besonderem Maße fokussiert. Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich im Anschluss an das untersuchte Unterkapitel ein weiteres mit dem Titel „China im 20. Jahrhundert“ befindet. Zur Geschichte Afrikas oder Südamerikas finden sich keine Abhandlungen in diesem Schulbuch.

a) Eurozentrische Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird die Idee von einer linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas und einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert?	ja
Wird Europa als Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt dargestellt?	nein
Werden die Stereotype von den „Entdeckern“ als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert?	nein
Wird das Bild von der Kolonie als geschichtsleerem Raum tradiert?	nein

²⁶² Vgl. *Bendix*, *Entwicklung/ entwickeln/ Entwicklungshilfe/ Entwicklungspolitik/ Entwicklungsland*, 272-273.

²⁶³ Vgl. *Bendix*, *Entwicklung/ entwickeln/ Entwicklungshilfe/ Entwicklungspolitik/ Entwicklungsland*, 273-274.

a) Welt- und Globalgeschichtliche Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Findet ein Perspektivenwechsel statt?	nein
Wird die außereuropäische Geschichte thematisiert?	nein

b) Postkoloniale Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird eine „Provinzialisierung Europas“ vorgenommen?	nein
Wird auf das Fortdauern der Abhängigkeiten hingewiesen?	ja
Werden kulturelle Faktoren und koloniale Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus genannt?	nein
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Werden die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus thematisiert?	ja

6.3. Zeitbilder

Aus dem ersten Band der Reihe „Zeitbilder“, welcher für die Verwendung in der fünften und sechsten Klasse der AHS Oberstufe konzipiert wurde, sind für diese Schulbuchanalyse insgesamt vier Unterkapitel relevant. Zuerst wird das Unterkapitel „Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt“²⁶⁴, welches Teil des Kapitels „4. Die frühe Neuzeit – Europa im Wandel“ ist, untersucht. Aus dem Kapitel „6. Von Beginn der Industrialisierung bis zum Ersten Weltkrieg“ werden folgende Unterkapitel näher betrachtet: „Expansion – wozu?“²⁶⁵, „Die imperialistischen Mächte“²⁶⁶ und „Imperialismus – aus der Perspektive der Opfer“²⁶⁷.

Das Unterkapitel „Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt“ setzt sich aus folgenden Abschnitten zusammen: „Der mittelalterliche „Welthandel“ gerät ins Stocken“, „Welche Gründe gibt es für die Entdeckungsfahrten?“, „Die Portugiesen auf dem Weg ins „alte“ Indien“, „Die Spanier „entdecken“ das „neue“ Indien“, „Länder werden erobert und alte Kulturen zerstört“, „Die Ausbeutung und Ausrottung der indigenen Bevölkerung“, „Auch Engländer, Franzosen und Holländer kommen“ und „Was bewirken die Entdeckungen?“.

Zunächst rückt der Titel „Die Europäer „entdecken“ und erobern die Welt“ in den Fokus der Beobachtung. Wie bereits im Rahmen der Analyse der Reihe „geschichte.aktuell“ erläutert, ist die Verwendung des Begriffes „Entdeckung“ im Kontext des Kolonialismus und Imperialismus äußerst problematisch.²⁶⁸ Auch hier findet der Begriff (bzw. seine Verbform) Anwendung, wird allerdings mit Anführungszeichen versehen, vermutlich um auf die mit ihm verbundene Problematik zu verweisen. Einen weiteren Hinweis auf diese Problematik findet sich in den Arbeitsaufträgen am Ende des Unterkapitels. Der Arbeitsauftrag 2 lautet folgendermaßen: „In diesem Kapitel ist das Wort „entdecken“ unter Anführungsstriche gesetzt. Überlege, warum und für wen die Begriffe „entdecken“ und „Entdeckung der neuen Welt“ problematisch sein könnten.“²⁶⁹ Im Gegensatz zur Reihe „geschichte.aktuell“ wird in der Reihe „Zeitbilder“ von den Schülerinnen und Schülern eine aktive Reflexion des problematischen Begriffes „Entdeckungen“ gefordert.

²⁶⁴ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 118-121.

²⁶⁵ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 219.

²⁶⁶ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 220-223.

²⁶⁷ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 224-225.

²⁶⁸ Siehe S. 45 dieser Diplomarbeit.

²⁶⁹ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 120.

Interessant ist außerdem, dass sich im Abschnitt „Länder werden erobert und alte Kulturen zerstört“ ein Hinweis dazu findet, dass an der Durchsetzung des Kolonialismus neben den Kolonialherren auch Teile der kolonisierten Gesellschaften aktiv beteiligt waren: „Mit Hilfe rebellierender Indianerstämme und der überlegenen Waffentechnik zerstörte er [Anm.: Cortez] die auf Pfählen gebaute Lagunenstadt Tenochtitlan und setzte den Atztekenkaiser Montezuma gefangen.“²⁷⁰ Diese Betonung der „agency“ der Kolonisierten durch das Mitdenken der Kollaborationen dekonstruiert das eurozentrische Konzept von einer einseitigen Beeinflussung und ist damit Teil des „postkolonialen Projekts der Provinzialisierung Europas“. Dieses hat es sich zur Aufgabe gemacht, die „europäischen Meistererzählungen“ vom Kolonialismus zu dekonstruieren, ohne dabei die gewaltvollen Taten der Kolonialherren zu relativieren.²⁷¹

Im letzten Abschnitt, welcher sich mit den Folgen des Kolonialismus auseinandersetzt, werden als solche die sogenannte „Europäisierung der Welt“ genannt:

„Doch innerhalb der folgenden 250 Jahren unterwarfen die wenigen europäischen Mächte den größten Teil der ihnen damals bekannten Erdteile. Sie leiteten damit jene „Europäisierung der Welt“ ein, die bis heute noch spürbar ist: in Wissenschaft und (Kriegs-)Technik, Architektur und Gesellschaftsordnung, Herrschaftsformen, Wirtschaft und Rechtspraxis.“²⁷²

Die Idee von einer „Europäisierung der Welt“ ist verknüpft mit dem eurozentrischen Konzept des Evolutionismus, welches Europa als höchste Stufe der Entwicklung und damit als anzustrebendes Entwicklungsziel für die übrige Welt betrachtet,²⁷³ und sollte daher kritisch reflektiert und hinterfragt werden.

Auf wechselseitige Beeinflussungen wird lediglich in Bezug auf den Austausch von Gütern verwiesen:

„Einen „Kulturaustausch“ gab es in der Neuzeit nur im landwirtschaftlichen Bereich: Die Europäer brachten neben Schafen, Pferden, Rindern und Hühnern auch Zuckerrohr, Kaffee, Oliven, Orangen, den Rebstock und Weizen in die

²⁷⁰ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6,

²⁷¹ Vgl. Juterczenka, Burschel, Begegnen, Aneignen, Vermessen, 11; Vgl. Conrad, Randeria, Einleitung: Geteilte Geschichten, 36.

²⁷² Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 120.

²⁷³ Vgl. Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, 12.

„Neue Welt“. Aus Amerika fanden Tabak, Kartoffeln, Mais, Kakao, Tomaten, Erdnüsse und der Truthahn den Weg nach Europa.“²⁷⁴

An dieser Stelle wird in dem Schulbuch ein weiterer problematischer Begriff verwendet, wenn auch unter Anführungszeichen, was wiederum vermuten lässt, dass sich die AutorInnen dieser Problematik durchaus bewusst waren: der Begriff der sogenannten „Neuen Welt“. Diese Bezeichnung, welche für die kolonisierten Teile der Welt verwendet wird, schließt eine Geschichte dieser Gebiete vor der Kolonisierung durch die Europäer aus und ist daher verbunden mit der eurozentrischen Idee der „Kolonie als geschichtsleerem Raum“.²⁷⁵ Danielzik und Bendix gehen davon aus, dass man „mit der Verwendung des Begriffs [...] zur Manifestierung der darin beschriebenen Weltansicht und zu eurozentrischer Geschichtsschreibung“ beiträgt.²⁷⁶ Ein kritischer Kommentar bzw. eine Arbeitsaufgabe, wie zum Begriff der „Entdeckung“, findet sich zum Begriff der „Neuen Welt“ allerdings in diesem Schulbuchkapitel nicht.

In Bezug auf die Thematisierung der außereuropäischen Geschichte abseits des Kolonialismus und Imperialismus ist darauf hinzuweisen, dass sich im Anschluss an das zuvor untersuchte Unterkapitel zwei Unterkapitel befinden, welche die „vorkoloniale Geschichte“ Amerikas und Afrikas ins Blickfeld nehmen: „Blick in die vorkolumbianische Geschichte Amerikas“ und „Blick in die afrikanische Geschichte“.²⁷⁷

In dem Unterkapitel „11. Expansion – wozu?“ werden die Ursachen und Gründe des Imperialismus thematisiert. Vor allem wirtschaftliche Gründe werden als zentral angeführt:

„In der Propaganda wurde von den Kolonien als „wichtige Märkte“ gesprochen. Von weit größerer Bedeutung waren sie jedoch als Lieferanten von Rohstoffen. Neben den bekannten „Kolonialwaren“ [...], lieferten die Kolonien Rohstoffe, die für die industrielle Produktion unentbehrlich waren. [...] Die wirtschaftlichen Erwartungen, die mit dem Besitz von Kolonien verbunden waren, erfüllten sich jedoch vielfach nicht.“²⁷⁸

²⁷⁴ Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 120.

²⁷⁵ Siehe S. 25-26 dieser Diplomarbeit.

²⁷⁶ Vgl. Chandra-Milena Danielzik, Daniel Bendix, <Neue Welt>. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (Münster² 2015), 695.

²⁷⁷ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 122-123.

²⁷⁸ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 219.

Neben diesen wirtschaftlichen Faktoren, wird außerdem der koloniale rassistische Diskurs als Ursache für die imperialistische Politik genannt:

„Der Glaube an die Überlegenheit der eigenen Nation und der „weißen Rasse“ war in Europa und in den USA weit verbreitet. [...] Dieses verbreitete „Sendungs- und Überlegenheitsbewusstsein“ fand seinen Ausdruck zusätzlich in Missionstätigkeit oder in der Errichtung von Schulen mit Lehrplänen, nach denen die einheimische Bevölkerung europäisiert werden sollte.“²⁷⁹

Für die Betonung von kulturellen Faktoren als Ursache des Kolonialismus, insbesondere dem kolonialen Diskurs, plädieren vor allem die Vertreter der „Postcolonial Studies“.²⁸⁰

Das Unterkapitel „12. Die imperialistischen Mächte“ gliedert sich in folgende Abschnitte: „Großbritannien – Welt- und Kolonialmacht seit langem“, „Ägypten – ein Fallbeispiel für den britischen Imperialismus“, „Frankreich – auch die Republik betreibt Imperialismus“, „Belgien – ein Kleinstaat expandiert“, „Russland – ein Agrarstaat expandiert“, „Japan – eine neue Großmacht in Asien“ und „Die USA – von der Kolonie zur Weltmacht“. Im Abschnitt „Ägypten – ein Fallbeispiel für den britischen Imperialismus“ wird der sogenannte „Finanzimperialismus“ Großbritanniens thematisiert. Ins Blickfeld treten hier neben denen des imperialistischen Großbritanniens auch die Handlungsmöglichkeiten Ägyptens:

„1875 musste der Khedive [...] die ägyptischen Anteile an der Suezgesellschaft verkaufen. Gleichzeitig versuchte er, die Zinsen für die bisherigen Anleihen durch neue Anleihen zu finanzieren. [...] Gegen diese Form des Finanzimperialismus entstand unter den Offizieren der Armee, deren Gehälter im Rückstand waren, und in der Bevölkerung Widerstand. Die Offiziere wollten ihr Land in einen unabhängigen Staat mit eigener Verfassung umformen.“²⁸¹

Obwohl hier deutlich gemacht wird, wie Ägypten durch den britischen Finanzimperialismus immer wieder in die Rolle eines passiven Beteiligten gedrängt wird, wird dennoch auf die Handlungsmöglichkeiten verwiesen und Ägypten damit die Rolle des aktiv Handelnden zugestanden. Der aktive Widerstand gegen die Kolonialmächte wird auch im Abschnitt „Russland – ein Agrarstaat expandiert“ aufgezeigt.²⁸²

²⁷⁹ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 219.

²⁸⁰ Vgl. Conrad, Kolonialismus und Postkolonialismus, 6-7.

²⁸¹ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 220.

²⁸² Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 222.

Auf andauernde Abhängigkeiten und Einflussnahme auch nach dem Prozess der formellen Entkolonialisierung wird in dem Abschnitt „Die USA – von der Kolonie zur Weltmacht hingewiesen:

„Kuba erlangte zwar die Selbstständigkeit, doch erzwangen die USA ein Interventionsrecht auf der Insel. Dieses „Recht auf Intervention“ wurde für die gesamte Region beansprucht und gegenüber Mexiko, Nicaragua, Haiti und der Dominikanischen Republik auch zur Anwendung gebracht. In Panama sicherte sich die amerikanische Regierung die Kanalzone, um den strategisch und wirtschaftlich so wichtigen Panamakanal fertig zu stellen.“²⁸³

In diesem Abschnitt werden als Ursache der imperialistischen Politik der USA neben wirtschaftlichen Gründen auch kulturelle Faktoren, wie koloniale Diskurse, in den Vordergrund gerückt, so wie es besonders von den Postcolonial Studies gefordert wird.²⁸⁴ Es werden „religiöse“ und „nationalistische Motive“ genannt, so wie die Idee von der „*exclusiveness* der amerikanischen Nation“, also der „Auserwähltheit der Amerikaner“.²⁸⁵

In dem Unterkapitel „12. Die imperialistischen Mächte“ sind mehrere Bildquellen abgedruckt.



Abb. 2: Marianne in Zeitbilder 5&6

²⁸³ Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 223.

²⁸⁴ Siehe S. 36-37 dieser Diplomarbeit.

²⁸⁵ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 223.

Das erste Bild zeigt die „Marianne“, „die Symbolfigur der französischen Nation“ und illustrierte ursprünglich im Jahr 1911 die Titelseite einer französischen Zeitung. Die „Marianne“ steht aufrecht, um ihren Kopf sind Sonnenstrahlen zu erkennen und sie schüttet aus einem Füllhorn Gold auf mehrere Personen, welche zu ihren Füßen knien. In der Unterschrift der Karikatur wird erwähnt, dass im dazugehörigen Text Folgendes zu lesen gewesen sei: „Frankreich wird Marokko Kultur, Wohlstand und Frieden bringen.“ Es ist davon auszugehen, dass die knienden Personen die marokkanische Bevölkerung darstellen sollen. Das Gold ist als Symbol des Wohlstandes zu deuten und ein Buch, welches von zwei knienden Personen gelesen wird, als Symbol der Bildung, welche Frankreich angeblich nach Marokko bringen würde. Diese Illustration ist als Beispiel für die eurozentrische Idee von der anzustrebenden „Verwestlichung“ bzw. „Europäisierung“ der Welt zu sehen.²⁸⁶ Leider ist in diesem Schulbuch zu diesem Bild kein Arbeitsauftrag gestellt worden, welcher dazu anregen könnte, dieses kritikwürdige Konzept zu reflektieren und zu dekonstruieren.²⁸⁷

Auf den folgenden beiden Schulbuchseiten sind zwei Karikaturen abgebildet. Die erste Karikatur ist am 20. November 1898 im französischen „Petit Journal“ erschienen.



Abb. 3: *Faschoda* 1898 in Zeitbilder 5&6

Diese Karikatur zeigt einen Wolf im Bett liegend, welcher, laut Bildunterschrift, Großbritannien darstellen soll. Außerdem ist Rotkäppchen zu erkennen, welches Frankreich

²⁸⁶ Siehe S. 19-20 dieser Diplomarbeit.

²⁸⁷ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, *Zeitbilder* 5&6, 220.

symbolisiert. Frankreich bringt England einen Kuchen mit der Aufschrift „Fachoda“. Laut Bildunterschrift „stellt sich die Frage, ob der Wolf diesen alleine fressen wird oder teilt“. Diese Karikatur kann als Anspielung auf den Zusammenstoß französischer und britischer Truppen bei Fachoda gelesen werden.²⁸⁸

Die zweite Karikatur verweist wiederum auf das eurozentrische Konzept des Evolutionismus. Die Karikatur besteht aus zwei Bildelementen und ist in der Zeitschrift „Jugend“ erschienen.

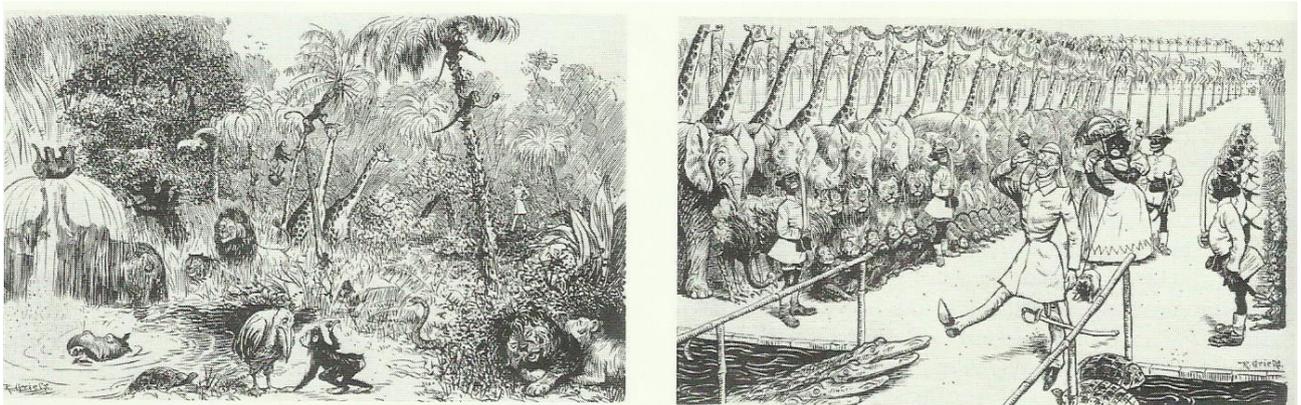


Abb. 4: *Bevor die Deutschen kamen* und *Die Deutschen sind da* in Zeitbilder 5&6

Auf dem linken Bild sind viele verschiedene Bäume und Pflanzen zu sehen, es soll wohl einen Dschungel darstellen. Auf dem rechten Bild stehen die unterschiedlichen Tiere aufgestellt in einer Reihe, während ein Mann an ihnen vorbeigeht, welcher seiner Kleidung nach wohl einen Europäer darstellen soll. Diese beiden Karikaturen zeigen die eurozentrische Idee von der Zivilisierung der „Wilden“ durch die Europäer.²⁸⁹ Es findet sich auch hier keine nähere Erläuterung oder Arbeitsanweisung zu dieser Karikatur.²⁹⁰

Im Unterkapitel „13. Imperialismus – aus der Perspektive der Opfer“ wird nun erstmals in diesem Schulbuch in Bezug auf die Thematisierung des Kolonialismus und Imperialismus ein Perspektivenwechsel angestrebt. Dieses Kapitel setzt sich zusammen aus den Abschnitten „Afrika wird den Afrikanern entrissen – „Wettlauf um Afrika““, „Der Aufstand der Herero und Nama – ein Beispiel für Widerstand und Völkermord“ und „China – von vielen Seiten bedroht“. Der Perspektivenwechsel erfolgt in erster Linie durch drei Quellentexte und einer

²⁸⁸ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 221.

²⁸⁹ Siehe S. 24 dieser Diplomarbeit.

²⁹⁰ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 222.

Karikatur, welche die Sichtweise der kolonisierten Gesellschaften auf den Kolonialismus wiedergeben, also von Angehörigen dieser Gesellschaften verfasst bzw. gezeichnet wurden. Der erste Quellentext ist ein Gedicht von Kayoya, einem Schriftsteller aus Burundi, welcher die „Aufteilung Afrikas“ im Zuge der Konferenz 1884/85 in Berlin anprangert. Als weiterer Quellentext wurde ein Zitat des Oberhäuptlings Samuel Maharero zum Herero-Nama-Aufstand von 1904-1907 abgedruckt. Im dritten Quellentext äußert Jiang Menglin von der Universität Peking seine Meinung über jene Kolonialherren, welche sich in der Stadt niedergelassen hatten.²⁹¹ Der hier angestrebte Perspektivenwechsel auf den Kolonialismus und Imperialismus wird besonders von der Welt- und Globalgeschichtsschreibung forciert.²⁹²

Beachtung geschenkt werden sollte in diesem Unterkapitel aber auch einer Karte, welche abgedruckt wurde.

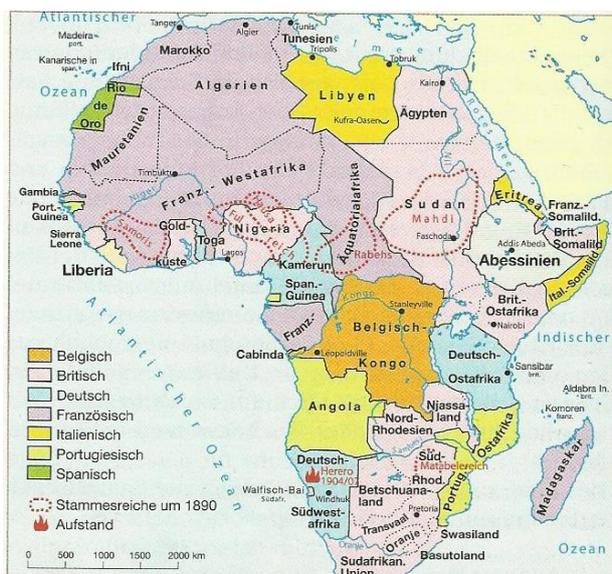


Abb. 5: Die koloniale Aufteilung Afrikas in Zeitbilder 5&6

Diese Karte zeigt „die koloniale Aufteilung Afrikas vor 1914“. Die Darstellung stützt die These, welche von Susanne Grindel in Bezug auf die Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus durch Geschichtskarten aufgestellt wurde: Die Geschichtskarten würden vielfach postkoloniale Perspektiven unterlaufen und eurozentrische Perspektiven reproduzieren. Auch diese Karte stützt genau jene eurozentrische Vorstellung, welche Grindel im Rahmen ihrer Untersuchung kritisiert hat: Die Karte suggeriert eine vollständige

²⁹¹ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 5&6, 224-225.

²⁹² Siehe S. 32-33 dieser Diplomarbeit.

Durchsetzung des Kolonialismus und blendet aus, dass viele Gebiete nur punktuell von den Kolonialmächten beherrscht werden konnten.²⁹³

Aus dem zweiten Band der Reihe „Zeitbilder“, welcher für die siebte und achte Klasse AHS konzipiert wurde, ist für diese Schulbuchanalyse ausschließlich das Kapitel „4. Das Ende kolonialer Herrschaft“²⁹⁴ relevant. Dieses Kapitel ist im Überkapitel „Internationale Politik seit 1945“ verortet und setzt sich aus folgenden Unterkapiteln zusammen: „4.1. Unabhängigkeitsbewegungen in Asien“, „4.2. Fallbeispiel Vietnam“ und „4.3. Afrika – ein vielfältiger Kontinent“.

Das Unterkapitel „4.1. Unabhängigkeitsbewegungen in Asien“ ist gegliedert in die Abschnitte „Indien – „Freiheit um Mitternacht““ und „Südostasien – verschiedenen Wege zur Unabhängigkeit“. Im ersten Teil des Kapitels wird unter anderem ein Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Inderinnen und Inder im Prozess der Entkolonialisierung geworfen:

„Er [Anm.: Gandhi] führte den Indern die Wirksamkeit gewaltlosen Widerstandes und zivilen Ungehorsams vor (Demonstrationen, Boykott britischer Waren, Verweigerung von Steuern und der Zusammenarbeit mit den Kolonialbehörden, Hungerstreik). Die Zahl jener, die sich Gandhi anschlossen, wuchs rasch.“²⁹⁵

Der zweite Teil dieses Unterkapitels behandelt die Entkolonialisierung der Philippinen, Myanmars und Indonesiens. In Bezug auf die Philippinen wird auch das Andauern der Einflussnahme der ehemaligen Kolonialherren nach der formellen Entkolonialisierung thematisiert: „1946 erhielten die Philippinen zwar ihre Unabhängigkeit, doch sicherten sich die USA große Vorrechte im Bereich der Wirtschaft. Vor allem aber blieb amerikanisches Militär, auf verschiedene Stützpunkte verteilt, im Land.“²⁹⁶

Das Unterkapitel „4.2. Fallbeispiel Vietnam“ setzt sich aus folgenden Abschnitten zusammen: „Für lange Zeit kein Frieden“, „Schwieriger Neubeginn im Inneren“, „Konflikte mit den Nachbarn“, „Allmähliche Verbesserung der Wirtschaft“, „Neue soziale Gegensätze“ und „Nach wie vor Monopol der Kommunistischen Partei“. Der erste Abschnitt thematisiert Frankreichs imperialistische Politik und dessen Folgen in Vietnam:

²⁹³ Vgl. *Grindel*, Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort, 699-701.

²⁹⁴ Vgl. *Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch*, *Zeitbilder 7&8*, 200-209.

²⁹⁵ *Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch*, *Zeitbilder 7&8*, 200.

²⁹⁶ Vgl. *Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch*, *Zeitbilder 7&8*, 200-201.

„Während sich Großbritannien aus seinen Kolonien in Asien ohne Kampf zurückzog, versuchte Frankreich in Südostasien seine Kolonien mit Gewalt zu behaupten. Dieser Politik setzte in Vietnam eine Unabhängigkeitsbewegung unter der kommunistischen Führung Ho Chi Minhs politischen und militärischen Widerstand entgegen. Es gelang ihr schließlich mit sowjetischer und chinesischer Hilfe, die französischen Truppen zu schlagen.“²⁹⁷

Der Konflikt in Vietnam mündete schließlich unter Beteiligung der USA im Vietnamkrieg. Der zweite Teil des Unterkapitels „4.2. Fallbeispiel Vietnam“ behandelt die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Schwierigkeiten nach dem Ende des Vietnamkrieges.

Das Unterkapitel „4.3. Afrika – ein vielfältiger Kontinent“ ist in folgende Abschnitte gegliedert: „Späte Unabhängigkeiten im Norden“, „...und südlich der Sahara“, „Politische Unabhängigkeit genügt nicht“, „Krisen und Krisenregionen“, „Eine mögliche Perspektive“ und „Das Fallbeispiel Sudan: ein zerrissenes Land“. Die ersten beiden Abschnitte haben den Beginn des formellen Prozesses der Entkolonisierung, also die formelle Unabhängigkeit der Kolonien, zum Thema. In den Fokus gerückt werden die Unabhängigkeitsbewegungen in den kolonisierten Gebieten und damit der aktive Widerstand der kolonisierten Gesellschaften gegen die Herrschaft der Kolonialherren:

„In vielen Kolonien riefen junge schwarze Intellektuelle Unabhängigkeitsbewegungen ins Leben. Sie hatten vielfach in Europa oder in den USA studiert und dort auch die Ideen der Selbstbestimmung und Demokratie, des Nationalismus und Marxismus kennen gelernt. Jetzt begannen sie, ihre Ideen in die Praxis umzusetzen.“²⁹⁸

Das Schulbuchkapitel wird illustriert von Fotografien, welche drei bedeutende Persönlichkeiten der ehemals kolonisierten Gesellschaften zeigen: Léopold S. Senghor, Präsident der Republik Senegal, Nelson Mandela, Staatspräsident von Südafrika, und Jomo Kenyatta, Ministerpräsident Kenias.

Außerdem ist eine Karte des afrikanischen Kontinents abgedruckt, welche „Die koloniale Aufteilung Afrikas mit den Jahren der jeweiligen Unabhängigkeiten“ zeigt. Auch hier suggeriert die vollständige Ausmalung der Kolonien eine lückenlose Durchsetzung des Kolonialismus. Warum dies ein Kennzeichen einer eurozentrischen Perspektive auf den

²⁹⁷ Vgl. *Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 7&8*, 202.

²⁹⁸ Vgl. *Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 7&8*, 204.

Kolonialismus ist, wurde bereits im Rahmen der Analyse des ersten Bandes der Reihe „Zeitbilder“ erläutert.²⁹⁹

Der zweite Teil des Schulbuchkapitels ist den Problemen und Krisen in den ehemaligen Kolonien gewidmet. Es wird unter anderem auf andauernde Abhängigkeiten auch nach der formellen Entkolonialisierung der ehemaligen Kolonien von der sogenannten „westlichen Welt“ verwiesen:

„Die fallenden Preise für Rohstoffe und die hohe Verschuldung erwiesen sich als die größten Probleme. Dadurch gewannen internationale Banken und Konzern weiter an Einfluss. Unter dem Druck der Gläubiger bzw. der internationalen Finanzinstitutionen (z.B. IWF) mussten die Regierungen ihre Währungen immer wieder abwerten. Das größte und bis heute ungelöste Problem ist allerdings die Auslandsverschuldung. [...] Statt in die eigene Entwicklung investieren zu können, förderten die afrikanischen Staaten mit ihren Schuldenrückzahlungen die reichen Geldverleiher im Norden.“³⁰⁰

Im Kontext der Suche nach Lösungen für die erarbeiteten Probleme Afrikas, wird einer Angehörigen einer ehemaligen kolonisierten Gesellschaft eine Stimme verliehen: Wangari Maathai, welche in Kenia ein Regierungsamt innehat. Sie fordert in einem abgedruckten Quellentext unter anderem Folgendes: „Schuldenerlass für die ärmsten Länder Afrikas. Afrika muss an sich selbst denken und in die Ausbildung seiner Menschen investieren. [...]“³⁰¹

²⁹⁹ Siehe S. 64-65 dieser Diplomarbeit.

³⁰⁰ Vgl. Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 7&8, 205-206.

³⁰¹ Scheucher, Scheipl, Staudinger, Ebenhoch, Zeitbilder 7&8, 206.

a) Eurozentrische Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird die Idee von einer linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas und einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert?	ja
Wird Europa als Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt dargestellt?	nein
Werden die Stereotype von den „Entdeckern“ als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert?	nein
Wird das Bild von der Kolonie als geschichtsleerem Raum tradiert?	ja

b) Welt- und Globalgeschichtliche Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Findet ein Perspektivenwechsel statt?	ja
Wird die außereuropäische Geschichte thematisiert?	ja

c) Postkoloniale Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird eine „Provinzialisierung Europas“ vorgenommen?	ja
Wird auf das Fortdauern der Abhängigkeiten hingewiesen?	ja
Werden kulturelle Faktoren und koloniale Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus genannt?	ja
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Werden die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus thematisiert?	ja

6.4. GO! Geschichte

Das Schulbuch „GO! Geschichte“ für die sechste Klasse der AHS Oberstufe beinhaltet drei Kapitel, welche für diese Schulbuchanalyse relevant sind: „1.1 Entdeckungsfahrten und Eroberungen“³⁰², „1.2. „Motecuhcoma soll sich nicht fürchten, denn wir lieben ihn sehr“³⁰³ und 4.6. „Imperialismus“³⁰⁴. Aus dem Band für die siebte Klasse wird das Unterkapitel „3.3. Das Ende des Kolonialismus nach dem Zweiten Weltkrieg“³⁰⁵ analysiert.

Das Kapitel „Entdeckungsfahrten und Eroberungen“ ist Teil des Überkapitels „1. 1500 – Aufbrüche, Hoffnungen, Ängste“ und setzt sich aus sieben Abschnitten zusammen: „Die Globalisierung und die Welt um 1500“, „Die „Global Player“ des 16. Jahrhunderts: Spanien und Portugal“, „Unterschiedliche Organisation kolonialer Herrschaft“, „Ist da jemand?“

³⁰² Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 12-19.

³⁰³ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 20-22.

³⁰⁴ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 163-166.

³⁰⁵ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, 72-75.

Amerika vor der Ankunft der Europäer“, „1492 – ein ereignisreiches Jahr“, „Tenochtitlan, das Venedig Amerikas“ und „Die globalen Aufsteiger des 17. Jahrhunderts: Niederlande, England, Frankreich“.

Der erste Abschnitt „Die Globalisierung und die Welt um 1500“ stellt ein Interview mit dem Wirtschafts- und Sozialhistoriker Dr. Andreas Exenberger dar. Folgende Fragen werden an eben diesen gerichtet:

„Welche Argumente sprechen dafür, die Globalisierung um 1500 beginnen zu lassen? Welche Argumente sprechen dagegen? Welche Hoffnungen, welche Ängste haben die beginnende weltweite Vernetzung und ihre Folgen im (außer-) europäischen Raum ausgelöst? Wer hat davon profitiert? Wer hat verloren? Welche Erkenntnisse können Ihrer Meinung nach Schüler und Schülerinnen gewinnen, wenn sie sich mit der Welt um 1500 beschäftigen?“³⁰⁶

Besonders die Antwort auf die letzte Frage ist äußerst spannend, denn sie beinhaltet die Forderung nach der Abwendung von der eurozentrischen Perspektive und der Hinwendung zu einer welt- und globalgeschichtlichen Perspektive auf den Kolonialismus:

„Den Globus als Ganzes zu sehen und den rein europäischen Blickwinkel, der gerade bei der Zeit der Entdeckungsgeschichte sehr stark ist, „wegzubekommen“. Die Idee, „Wir wissen es im Grunde besser“, dominiert auch heute noch die gesamte Entwicklungsdebatte. Und daher muss man einmal klarmachen, wie zweiseitig das alles war, und dass die damaligen Entwicklungen nicht viel mit kultureller Überlegenheit zu tun hatten [...]“³⁰⁷

Im Unterkapitel „Die „Global Player“ des 16. Jahrhunderts: Spanien und Portugal“ werden in erster Linie die Ursachen und Motive der Expansion Spaniens und Portugals im 16. Jahrhundert erläutert. Als solche werden unter anderem die Seefahrertradition, die Verbreitung des Katholizismus und die Suche nach Reichtum und Macht genannt. Neben dem Fließtext findet sich ein Quellentext, dabei handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem Vertrag zwischen dem spanischen König und dem Konquistador Rodrigo de Bastidas, in welchem die Aufteilung der in die Heimat mitgebrachten Güter festgeschrieben ist. Auf dieser Schulbuchseite findet außerdem auch der Begriff „Neue Welt“ Verwendung. Auf die mit dieser Bezeichnung verbundene Problematik wurde in der Analyse der Schulbuchreihe „Zeitbilder“ ausführlich eingegangen.³⁰⁸ Interessant ist, dass der Begriff in diesem Unterkapitel mit Anführungszeichen versehen ist, womöglich um auf die mit ihm verbundene

³⁰⁶ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 12.

³⁰⁷ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 12.

³⁰⁸ Siehe S. 59 dieser Diplomarbeit.

Problematik hinzuweisen, während er im folgenden Unterkapitel unmarkiert verwendet wird.³⁰⁹ Allerdings muss an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass sich an späterer Stelle in dem Kapitel „Entdeckungsfahrten und Eroberungen“ ein Arbeitsauftrag befindet, welcher zur Reflexion dieser Bezeichnung anregt.

Im zweiten Unterkapitel mit dem Titel „Unterschiedliche Organisation kolonialer Herrschaft“ werden die Unterschiede zwischen der spanischen und der portugiesischen Kolonisation skizziert: „Die Spanier gründeten koloniale Siedlungsgebiete, die Portugiesen bauten – außer in Brasilien – nur ein weitmaschiges Netz von Faktoreien (Handelniederlassungen) und befestigten Stützpunkten auf. Grund für die Unterschiede waren die Bedingungen vor Ort.“³¹⁰ Für einen Perspektivenwechsel, welcher vor allem von Vertretern der Welt- und Globalgeschichte gefordert wird,³¹¹ sorgt in diesem Abschnitt ein Quellentext, in welchem die Ankunft der Portugiesen aus der Perspektive eines chinesischen Gelehrten geschildert wird und ein Bild, welches auf dieser Schulbuchseite abgedruckt ist. Dieses Bild zeigt mehrere Männer, welche Waren tragen. Laut der Bildunterschrift handelt es sich dabei um einen „Ausschnitt aus einem japanischen Wandschirm“ aus dem Jahr 1620, welcher portugiesische Händler zeigt.³¹²



Abb. 6: Ausschnitt aus einem japanischen Wandschirm in GO! Geschichte 6

³⁰⁹ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 13.

³¹⁰ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 14.

³¹¹ Siehe S. 32-33 dieser Diplomarbeit.

³¹² Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 14.

Im Unterkapitel „Ist da jemand? Amerika vor der Ankunft der Europäer“ wird die Geschichte des amerikanischen Kontinents vor der sogenannten „Entdeckung“ durch die Europäer thematisiert. Dafür werden einerseits eine Karte, welche die Besiedelung des amerikanischen Kontinents durch die indigene Bevölkerung skizziert, und eine Tabelle, welche die verschiedenen Epochen der Geschichte Amerikas vor der Ankunft der Europäer aufzeigt, abgedruckt. Der erste Teil des Fließtextes widmet sich den ersten Siedlern auf dem amerikanischen Kontinent (ab 13 000 v. Chr.) und deren Nachfahren:

„Zu ihren Nachfahren zählen u.a. die der Stammesgesellschaften der Kariben, in der mittelamerikanischen Inselwelt, der ackerbauenden und jagenden Stammesgesellschaften der Schoschonen, Navahos, Apachen, Comanchen u.a. in Nordamerika, der Hochkulturen der Olmeken, Maya und Azteken in Mittelamerika sowie der Inka in Südamerika.“

Der zweite Abschnitt des Fließtextes beleuchtet die Hochkultur der Azteken näher. Interessant ist besonders ein kleines Kästchen am Rand, welches den Begriff „Indigene“ erläutert und die problematische Bezeichnung „Indianer“ reflektiert: „Die auf Kolumbus zurückgehende Bezeichnung *Indianer (indios)* wird heute von vielen Menschen abgelehnt und oft durch *Indigene* bzw. *indigene Bevölkerung* ersetzt.“³¹³ Die Problematik, welche mit der Bezeichnung „Indianer“ einhergeht, rührt unter anderem daher, dass es sich dabei um keine Eigenbezeichnung handelt, sondern um eine Fremdbezeichnung durch die Europäer, die ihren Ursprung in der Verwechslung Amerikas mit Indien hat.³¹⁴

Das Unterkapitel „1492 – ein ereignisreiches Jahr“ thematisiert die Reise des Christoph Kolumbus und dessen Eindringen in den amerikanischen Kontinent. Die Bedeutung dieses Ereignisses in der Geschichte wird allerdings bereits im ersten Absatz relativiert, indem weitere historische Ereignisse aufgezeigt werden, welche ebenfalls im Jahr 1492 stattfanden:

„Am 2.1. 1492 kapitulierte die letzte maurische Stadt Granada vor den Truppen der „Reyes Católicos“ Ferdinand III. und Isabella I. Die Reconquista (christliche Rückeroberung) beendete die 700-jährige muslimische Geschichte auf der Iberischen Halbinsel. Am 31.3.1492 wurde das Alhambra-Edikt erlassen. [...] In die Geschichte eingegangen ist 1492 jedoch nur als Jahr der „Entdeckung „Amerikas, obwohl seine Reise weder die erste noch die einzige erfolgreiche Überquerung des Atlantiks war, und Amerika bereits besiedelt war.“³¹⁵

³¹³ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 15.

³¹⁴ Vgl. Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch, 139.

³¹⁵ Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 16.

Durch eine solche Annäherung an die Thematik tragen die Autorinnen und Autoren zur sogenannten „Provinzialisierung“ Europas bei, welche von der Forschungsrichtung der Postkolonialen Studien forciert wird. Conrad und Randeria sprechen in diesem Kontext auch von der „De-Zentrierung des „Westens““. Darunter verstehen sie das Hinterfragen und Reflektieren der „teleologischen, selbstgenügsamen Erzählungen der Moderne und Modernisierung mit ihren Gewissheiten“.³¹⁶ Es geht also um die „Loslösung von der eurozentrischen Meistererzählung des Kolonialismus“³¹⁷. Typisch für diese eurozentrische Meistererzählung ist eben beispielsweise die Glorifizierung der Reise des Christoph Kolumbus.³¹⁸ Der erste Teil des Unterkapitels „1492 – ein ereignisreiches Jahr“ wird ergänzt durch einen Ausschnitt aus dem Bordtagebuch von Christoph Kolumbus, in welchem er die Landung auf der Insel Guanahani beschreibt, und einem Kupferstich aus dem Jahr 1594 von Theodore de Bry.



Abb. 7: *Landung des Kolumbus auf Guanahani* in GO! Geschichte 6

Der Kupferstich zeigt die Landung des Kolumbus auf der Insel Guanahani. Es sind im Hintergrund mehrere Schiffe zu sehen, und drei Männer, welche ein Kreuz aufstellen. Im Vordergrund sind mehrere nackte Personen dargestellt, welche den drei vornehm gekleideten Männern Schmuck und andere Reichtümer überreichen.³¹⁹

Im zweiten Teil des Unterkapitels „1492 – ein ereignisreiches Jahr“ ist der Fokus auf die unterschiedlichen Erinnerungen an Kolumbus und das Jahr 1492 gelegt. Am Beginn des

³¹⁶ Vgl. *Conrad, Randeria*, Einleitung: Geteilte Geschichten, 36.

³¹⁷ Vgl. *Renz*, Kartierte Kolonialgeschichte, 32.

³¹⁸ Vgl. *Bernhard*, Geschichtsmymthen über Hispanoamerika, 41.

³¹⁹ Vgl. *Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer*, GO! Geschichte Oberstufe 6, 16.

Abschnitts ist das Ergebnis einer Meinungsumfrage abgedruckt, welche im Jahr 2005 von der Universität Michigan durchgeführt wurde. Es zeigte sich, dass die Erinnerung an Kolumbus und seine Landung auf dem amerikanischen Kontinent im kollektiven Gedächtnis der Amerikanerinnen und Amerikaner durchwegs positiv besetzt ist.

Anschließend an das Umfrageergebnis wurden zwei Quellentexte abgedruckt. Es handelt sich dabei um zwei Reden, welche im Jahr 1992 im Rahmen des 500-Jahr-Jubiläums der sogenannten „Entdeckung Amerikas“ durch Christoph Kolumbus entstanden sind. Die erste Rede wurde von Fidel Castro gehalten, der sich äußerst kritisch zu dem Ereignis äußert:

„Wir werden nie akzeptieren können, dass man mit implizierter Missachtung von der „Entdeckung“ von Kulturen spricht, die in vielen Fällen schon eine glänzende Entwicklungsstufe erreicht hatten. Manche sprechen, um dieses Problem zu umgehen, von der „Begegnung“ zweier Kulturen. Aber auch dieser Begriff scheint mir nicht angebracht, denn in Wirklichkeit handelt es sich darum, dass sich eine Kultur der anderen aufgezwängt hat, um die Zerschlagung einiger Völker durch andere Völker, um das gewaltsame Eindringen Europas in Amerika. [...]“³²⁰

Die zweite Rede stammt von Juan Carlos I., König von Spanien, welcher das Eindringen des Kolumbus in den amerikanischen Kontinent keineswegs so kritisch sieht wie Fidel Castro, sondern eher zur Glorifizierung des Ereignisses beiträgt:

„Christoph Columbus war die Hauptfigur eines der zweifellos größten Ereignisse in der Geschichte der Menschheit: das Aufeinandertreffen zweier Welten [...]. Die Existenz des neuen Kontinents stellte eine Bereicherung für beide Seiten dar, was schließlich auch eine gegenseitige Durchdringung mit sich brachte. [...]“³²¹

Durch das Gegenüberstellen dieser beiden Reden, welche unterschiedliche Perspektiven auf ein und das selbe Ereignis zeigen, wird bei den Schülerinnen und Schülern ein Perspektivenwechsel angeregt und die Möglichkeit der Existenz von unterschiedlichen Sichtweisen dargelegt und reflektiert. In Juan Carlos I. Rede befindet sich außerdem ein Hinweis auf gegenseitige Beeinflussungen: „Sind Europa und Amerika auch in einem riesigen Tiegel miteinander verschmolzen, so hat uns doch Amerika sehr stark beeinflusst [...]“³²²

Erwähnt werden muss an dieser Stelle auch ein Arbeitsauftrag, welcher sich am Ende des zweiten Abschnitts befindet: „„Die Sprache verrät es“. Begriffe wie „Entdeckung Amerikas“

³²⁰ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 17

³²¹ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 17.

³²² Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 17.

oder „Neue Welt“ beruhen auf einer eurozentrischen (ausschließlich am europäischen Standpunkt orientierten) Sichtweise. Begründen Sie diese Behauptung.“³²³ Hier werden im Kontext des Kolonialismus problematische Begriffe nicht nur als solche durch Anführungszeichen markiert, sondern der aktive und reflektierte Umgang mit ihnen gefordert.

Der nächste Teil des Kapitels „Entdeckungsfahrten und Eroberungen“ trägt den Titel „Tenochtitlan, das Venedig Amerikas“ und bietet einen Einblick in die ehemalige Hauptstadt des Aztekenreiches. Dies geschieht einerseits durch eine Rekonstruktionszeichnung der Stadt und andererseits durch einen Ausschnitt eines Berichtes des königlichen Schreibers Peter Martyr d’Anghiera, welcher durchaus fasziniert scheint von Tenochtitlan. Es handelt sich also um eine europäische Perspektive auf die ehemalige Hauptstadt des Aztekenreiches.³²⁴

Das Unterkapitel „Die globalen Aufsteiger des 17. Jahrhunderts“ rückt neben den Spaniern und Portugiesen weitere Kolonialmächte ins Blickfeld: die Niederlande, England und Frankreich. Betont wird vor allem der globale Aspekt dieser Phase des Kolonialismus: „Gewinner waren neu gegründete Handelsgesellschaften wie die niederländische „Verenigde Oostindische Comapgnie“ (VOC) und die britische East India Company“ (EIC). Sie waren die ersten multinationalen Unternehmen, die global arbeiteten.“ Des Weiteren ist ein Teil eines Vertrags zwischen der VOC und dem König von Jakatra aus dem Jahr 1610 abgebildet.³²⁵ Deutlich wird hier vor allem das Aushandeln der jeweiligen Handlungsspielräume. Es zeigt sich besonders die Notwendigkeit der „Verortung von Kolonisierenden und Kolonisierten in einem gemeinsamen Handlungs- und Kräftefeld“³²⁶, denn wie Osterhammel betont, war der Kolonialismus durchaus geprägt von dem dauernden Aushandeln von Aktionsmöglichkeiten durch alle beteiligten Parteien.³²⁷

Das Kapitel „2. Motecuhcoma soll sich nicht fürchten, denn wir lieben ihn sehr“ setzt sich aus drei Unterkapiteln zusammen: „2.1. Die Perspektive erweitern I: die Eroberung der Stadt Tenochtitlan“, „2.2. Die Perspektive erweitern II: der Disput von Valladolid“ und „2.3. Die Perspektive erweitern III: „Mörischer Huet“ oder Federkopfschmuck“. Der erste Teil des

³²³ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 17.

³²⁴ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 18.

³²⁵ Vgl. Melichar, Plattner, Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 19.

³²⁶ Vgl. Kraft, Lüdtke, Martschukat, Einleitung: Kolonialgeschichten, 15.

³²⁷ Vgl. Osterhammel, Kolonialismus, 31.

Kapitels beinhaltet zwei Quellentexte mit dazugehörigen Fragen bzw. Arbeitsaufgaben. Der erste Quellentext ist ein Ausschnitt aus der „Allgemeinen Geschichte der Angelegenheiten Neu-Spaniens“ aus dem Jahr 1569 und schildert die Eroberung Tenochtitlan aus spanischer Sicht. Bei dem zweiten Quellentext handelt es sich um Ausschnitte von Berichten, in welchen Cortéz Kaiser Karl V. von der Eroberung der Stadt berichtet. Es werden also zwei Perspektiven von unterschiedlichen Personen auf ein und dasselbe Ereignis gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese vergleichen und Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten aufzeigen: „Vergleichen Sie die beiden Texte. Zeigen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den beiden Erzählungen über die Eroberung von Tenochtitlan auf.“³²⁸

Das zweite Unterkapitel „Die Perspektive erweitern II: Der Disput von Valladolid“ besteht ebenfalls aus zwei Quellentexten und Fragen bzw. Aufgabenstellungen. Die beiden Texte sind in Spanien im Rahmen der Diskussion um die Rechtmäßigkeit der Versklavung der amerikanischen Bevölkerung im Jahr 1550 entstanden. Während sich im ersten Text Juan Ginés de Sepúlveda, spanischer Humanist und Historiker, für die Versklavung ausspricht, kritisiert Bartolomé de Las Casas, Dominikanermönch und Bischof von Chiapas, dieses Vorgehen im zweiten Text heftig. Den Schülerinnen und Schülern wird die Aufgabe gestellt, die Argumente der beiden Seiten für ihre jeweilige Position herauszuarbeiten.³²⁹ Diese beiden Gegenüberstellungen von Quellentexten initiieren zwar die Reflexion unterschiedlicher Sichtweisen auf ein Thema, es wird aber lediglich die europäische Perspektive auf den Kolonialismus aufgezeigt, die Perspektive der Kolonisierten ist an dieser Stelle nicht vertreten.

Der letzte Abschnitt des Kapitels „2. Motecuhcoma soll sich nicht fürchten, denn wir lieben ihn sehr“ trägt den Titel „2.3. Die Perspektive erweitern III: „Mörischer Huet“ oder Federkopfschmuck“ und thematisiert die Debatte um ein Exponat des Wiener Museums für Völkerkunde, welches 1590 von Erzherzog Ferdinand II. gekauft wurde, aber aus Mexiko stammt. Mexiko verlangte, das Ausstellungsstück zurückzugeben, dafür bekäme Österreich eine Replik. Dieses Thema wurde im österreichischen Parlament diskutiert. Die SchülerInnen und Schüler sollen ebenfalls eine Pro-Contra-Debatte über diesen Sachverhalt führen.³³⁰

³²⁸ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 20.

³²⁹ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 21.

³³⁰ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 22.

Das zweite Kapitel des Schulbuchs GO! Geschichte 6, welches für diese Schulbuchanalyse relevant ist, trägt den Titel „Imperialismus“, ist in dem Überkapitel „Das „lange“ 19. Jahrhundert“ verortet und setzt sich aus folgenden Abschnitten zusammen: „Der europäische Weltherrschaftsanspruch“, „Imperialismus und Kolonialismus“ und „Die Perspektive erweitern: Imperialismuskritik“.

Am Anfang des Abschnitts „Der europäische Weltherrschaftsanspruch“ steht eine Definition des Begriffes „Imperialismus“. Fortgesetzt wird mit der Erläuterung der Gründe der sogenannten „europäischen Expansion“. Hier wird auf kulturelle Faktoren und den kolonialen Diskurs verwiesen:

„Europa führte als Rechtfertigung für die Inbesitznahme anderer Länder unter anderem seine „kulturelle Überlegenheit“ an. Die ursprüngliche Bevölkerung der eroberten Gebiete wurde nicht als gleichwertig angesehen, sie sollte missioniert und das „herrenlose Land“ in Besitz genommen werden.“³³¹

Anschließend wird der Versuch einer Periodisierung des Imperialismus unternommen und auf die formelle Dekolonisation in den 1960er Jahren hingewiesen. Die Perspektive eines Angehörigen einer ehemals kolonisierten Gesellschaft wird durch ein Bild aufgezeigt, welches auf dieser Schulbuchseite abgebildet ist.



Abb. 8: *Sammy Baloji, Mémoire* in GO! Geschichte 6

Es handelt sich bei diesem Bild um eine Fotomontage des Künstlers Sammy Baloji, welcher aus der Demokratischen Republik Kongo stammt und sich, der Bildunterschrift nach, „in seinen Arbeiten mit der kolonialen Vergangenheit“ beschäftigt. Das Bild zeigt im Hintergrund eine Baustelle, möglicherweise ein Bergwerk, und im Vordergrund mehrere Männer, wobei einer von ihnen schwarz gekleidet ist, während die anderen Männer weiße Kleidung tragen.³³²

³³¹ Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 163.

³³² Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 163.

Das Unterkapitel „Imperialismus und Kolonialismus“ streicht zunächst die Unterschiede zwischen der kolonialen und der imperialen Politik heraus. Daran anschließend wird der Fokus auf das British Empire um 1900 gelegt. Am Ende des Unterkapitels befindet sich unter anderem folgende Aufgabenstellung: „Die Frage nach den Folgen des Kolonialismus ist auch unter Fachleuten umstritten. Informieren Sie sich auf www.bpb.de (Ausbreitungen des Kolonialismus) über die Auswirkungen der Kolonialzeit. Fassen Sie die wichtigsten Auswirkungen in einer Liste zusammen.“³³³ Die SchülerInnen und Schüler werden dazu angeregt, selbstständig nach möglichen Folgen des Kolonialismus zu recherchieren.

Das Unterkapitel „Die Perspektive erweitern: Imperialismuskritik“ zeigt auf, dass es auch schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts innerhalb der europäischen Gesellschaft kritische Stimmen in Bezug auf die imperialistische Politik, in diesem Fall Deutschlands, gegeben hat. Es sind an dieser Stelle außerdem Ausschnitte von zwei Reden des Sozialdemokraten August Bebel, vorgetragen im deutschen Reichstag in den Jahren 1889 bzw. 1894, abgedruckt. Daneben befinden sich aber auch zwei Zitate von Carl Peters, Begründer der „Gesellschaft für deutsche Kolonien“. Folgende Aufgabe wurde zu diesen Quellentexten gestellt: „Erklären Sie, aus welcher Sicht Peters und Bebel argumentieren. Vergleichen Sie die Einstellung der beiden zu Afrikanerinnen und Afrikanern.“ Es wird an dieser Stelle, wie auch schon im bereits untersuchten Unterkapitel „1492 – ein ereignisreiches Jahr“, das Reflektieren von Perspektiven und Sichtweisen durch die Schülerinnen und Schüler angeregt. Neben den europäischen Sichtweisen wird auch der Standpunkt eines Angehörigen einer kolonisierten Gesellschaft aufgezeigt, dabei handelt es sich um einen Ausschnitt einer Rede, gehalten von Mahatma Gandhi, in welcher er den britischen Imperialismus kritisiert.³³⁴ Am Ende dieses Unterkapitels befindet sich eine Karte, welche den „Kolonialbesitz“ auf dem afrikanischen Kontinent im Jahr 1914 zeigt.

³³³ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 164.

³³⁴ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6, 165.

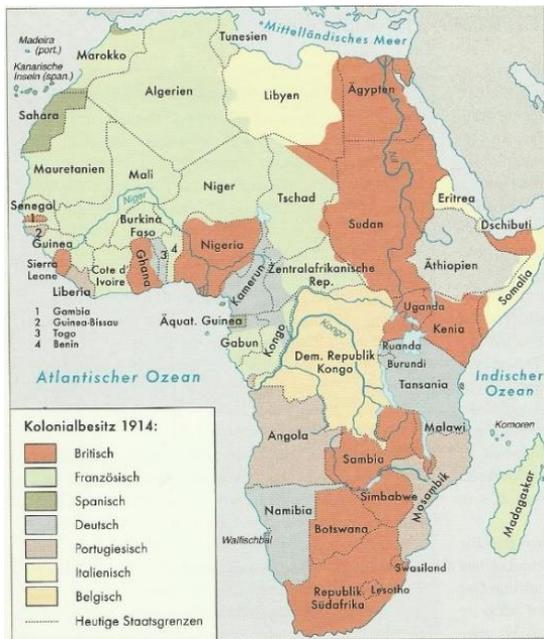


Abb. 9: Afrika, Kolonialbesitz 1914 in GO! Geschichte 6

In dieser Karte sind die Besitzungen der verschiedenen europäischen Länder in unterschiedlichen Farben ausgemalt. Durch dieses vollständige Einfärben wird die Tatsache ausgeblendet, dass diese Gebiete keineswegs vollständig unter europäische Herrschaft gebracht waren. Susanne Grindel prangert an, dass Geschichtskarten durch diese Darstellungsweise eurozentrische Vorstellungen stützen würden.³³⁵

Aus dem Schulbuch „GO! Geschichte 7“ wird das Unterkapitel „3.3. Das Ende des Kolonialismus nach dem Zweiten Weltkrieg“³³⁶, welches Teil des Kapitels „3. Imperien zerfallen infolge der Weltkriege“ ist, untersucht.

Am Beginn des Unterkapitels ist eine Fotografie abgebildet, auf welcher Mahatma Gandhi zu sehen ist, wie er an einem Spinnrad arbeitet. Die Fotografie ist mit dem Hinweis versehen, dass Mahatma Gandhi mit gewaltlosem Widerstand für die Unabhängigkeit Indiens gekämpft hat. Dieses Unterkapitel thematisiert die verschiedenen Wege der Kolonien in die Unabhängigkeit. Im ersten Absatz wird auf die Handlungsspielräume der Kolonisierten hingewiesen, es kommt also zu einer Betonung der „agency“:

„Die nationalen Eliten erkannten dabei, wie verwundbar ihre kolonialen Herren waren. Deshalb pflanzten sie schon vor Kriegsende die Unabhängigkeit ihrer Territorien. Männer wie Mahatma Gandhi in Indien und Kwame Nkrumah in

³³⁵ Vgl. Grindel, Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort, 701.

³³⁶ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, 72-75.

Ghana (Westafrika) nützten den unter dem Einfluss der Kolonialmächte entstandenen Nationalismus zur Befreiung ihrer Länder.³³⁷

Anschließend werden die unterschiedlichen Prozesse der Entkolonisierung der britischen und französischen Kolonien erläutert. Als Beispiele werden Indien und Algerien angeführt. In den Fokus gerückt werden besonders die Versuche der Kolonialherren die Kolonien durch den Aufbau von Abhängigkeiten an sich zu binden:

„Als nach dem Zweiten Weltkrieg das Empire auseinanderbrach, versuchten britische Politiker, auch die Völker der Kolonien als Verbündete zu gewinnen. Sie hofften, auf diese Weise ein gewisses Maß an politischem Einfluss zu behalten und die wirtschaftlichen und kulturellen Kontakte aufrechterhalten zu können.“³³⁸

Im Anschluss an das Unterkapitel „Das Ende des Kolonialismus nach dem Zweiten Weltkrieg“ ist ein Interview mit Univ.-Prof. Dr. Walter Schicho, vom Institut für Afrikawissenschaften der Universität Wien, abgedruckt. Schicho verweist auf bestehende Abhängigkeiten, auch nach der formellen Dekolonisation:

„Der Kolonialismus ist zu Ende, doch bestehen weiter Formen der fremden Kontrolle und Abhängigkeit, die verhindern, dass die Gesellschaften des Südens tatsächlich unabhängig sind und souverän handeln können. Die Kontrolle erfolgt heute aber eher durch Instrumente wie internationale Verträge, Entwicklungsprogramme oder Kredite, und die „Kolonisatoren“ von heute sind nicht mehr Staaten, sondern internationale Organisationen wie Weltbank, Internationaler Währungsfonds oder EU, transnationale Wirtschaftsunternehmen sowie Agenturen und Durchführungsorganisationen der Entwicklungszusammenarbeit.“³³⁹

Zur Thematisierung der außereuropäischen Geschichte in diesem Schulbuch ist zu sagen, dass sich in diesem Lehrwerk zwei Kapitel befinden, welche diese in den Fokus stellen: „5. Südafrika: von der Apartheid zur „Rainbow Nation“³⁴⁰ und „6. Krieg ohne Ende – Kleine Geschichte des Kongo“³⁴¹.

³³⁷ Vgl. Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, 72.

³³⁸ Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, 72.

³³⁹ Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, 75.

³⁴⁰ Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, 45-49.

³⁴¹ Melichar, Plattner, Rauegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 7, 92-95.

a) Eurozentrische Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird die Idee von einer linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas und einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert?	nein
Wird Europa als Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt dargestellt?	nein
Werden die Stereotype von den „Entdeckern“ als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert?	nein
Wird das Bild von der Kolonie als geschichtsleerem Raum tradiert?	ja

b) Welt-und Globalgeschichtliche Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Findet ein Perspektivenwechsel statt?	ja
Wird die außereuropäische Geschichte thematisiert?	ja

c) Postkoloniale Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird eine „Provinzialisierung Europas“ vorgenommen?	ja
Wird auf das Fortdauern der Abhängigkeiten hingewiesen?	ja
Werden kulturelle Faktoren und koloniale Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus genannt?	ja
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Werden die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus thematisiert?	ja

6.5. Zeitfenster

Aus dem Schulbuch „Zeitfenster 6“ wird das Unterkapitel „1.2. Das Zeitalter der Entdeckungen“³⁴² und die beiden Kapitel „2. Die Erschließung der Neuen Welten“³⁴³ und „6. Der Imperialismus“³⁴⁴ im Rahmen dieser Schulbuchanalyse untersucht.

Das Unterkapitel „1.2. Das Zeitalter der Entdeckungen“ ist in folgende Abschnitte gegliedert: „1.2.1. Präkolumbianische Kulturen“ und „1.2.2. Entdeckungen und Eroberungen“. Der erste Abschnitt behandelt die Geschichte der Kulturen der Mayas, Inkas und Azteken. Auffallend ist, dass die Bewertung dieser Gesellschaften, zumindest die der Mayas und Inkas, auf der Grundlage eines Vergleichs mit europäischen Kulturen stattfindet:

„Das Reich der Mayas umfasste mehrere Stämme Mittelamerikas und erlebte zwischen 300 und 900 seine größte Blüte. Einerseits waren Waffen und

³⁴² Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 12-17.

³⁴³ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 24-31.

³⁴⁴ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 128-138.

Werkzeuge nur aus Stein, das Rad war unbekannt, ebenso das Geld, andererseits gelangen den Mayas – ähnlich wie den Griechen in Europa – eine Fülle von kulturtechnischer Leistungen: [...]“; „Um dieses riesige Gebiet verwalten zu können, legten die Inkas, ähnlich wie die Römer, ein gewaltiges Straßennetz mit Tunnels und Hängebrücken an.“³⁴⁵

Diese Herangehensweise ist Indiz einer eurozentrischen Perspektive, für welche „die Kategorisierung der Welt nach europ.-westl. Maßstäben“³⁴⁶ charakteristisch ist.

Außerdem fällt auf, dass sowohl in den Überschriften als auch im Fließtext die Bezeichnung „Entdeckung“ unmarkiert und unkommentiert verwendet wird. Aus welchem Grund diese Vorgehensweise durchaus problematisch ist, wurde bereits im Rahmen der Untersuchung des Schulbuchs „geschichte.aktuell“ ausführlich erläutert.³⁴⁷

Am Beginn des Abschnitts „1.2.2. Entdeckungen und Eroberungen“ steht eine Kurzbiografie Marco Polos. Anschließend werden die Motive der sogenannten „Entdeckungsfahrten“ benannt. Als solche werden die Suche nach alternativen Seerouten und Gold, sowie der katholische Missionsgedanke angeführt. Die Männer, welche die „entbehrungsreichen Entdeckungsfahrten“ auf sich nahmen, werden unter anderem als „Abenteurer“ bezeichnet.³⁴⁸ Diese Wortwahl stützt das eurozentrische Stereotyp von den „heldenhaften Entdeckern“³⁴⁹, welches ein Teil des „Kolonialmythos“³⁵⁰ ist.

Auf der nächsten Schulbuchseite wird die sogenannte „Entdeckung Amerikas“ thematisiert. In diesem Kontext ist der Silberstich „Die Landung des Kolumbus“ von Theodor de Bry aus dem Jahr 1594 abgebildet. Darunter befindet sich folgender Arbeitsauftrag: „Betrachte die Abb. 14.1! Was kannst du erkennen? Wie erfolgte die erste Kontaktaufnahme zwischen Weißen und Indianern?“³⁵¹ Die Verwendung der Bezeichnung „Indianer“ muss kritisch gesehen werden, da diese vom eurozentrischen kolonialen Diskurs geprägt bzw. erschaffen wurde. Noah Sow meint zu dieser Problematik Folgendes:

„>Indianer< nimmt eine vollkommen uniforme und deshalb vollkommen willkürliche Zusammenfassung verschiedenster geografisch und kulturell diverser

³⁴⁵ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde. 6, 12.

³⁴⁶ Stefan Rinke, Eurozentrismus. In: Friedrich Jaeger (Hg.), Enzyklopädie der Neuzeit Online, online unter <<http://referenceworks.brillonline.com.uaccess.univie.ac.at/entries/enzyklopaedie-der-neuzeit/eurozentrismus-a0990000?s.num=64&s.start=60>> (27.06.2017).

³⁴⁷ Siehe S. 45 dieser Diplomarbeit.

³⁴⁸ Vgl. Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 13.

³⁴⁹ Vgl. Renz, Kartierte Kolonialgeschichte, 248.

³⁵⁰ Vgl. Grindel, Mythos Kolonialismus, 124.

³⁵¹ Vgl. Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 14.

Gesellschaften in den Amerikas vor, um diese gewaltsam im künstlich geschaffenen Kontext eines rassistischen Großkonstrukts zu verorten.³⁵²

Im kolonialen Diskurs ist diese Bezeichnung verknüpft mit der Vorstellung von den „edlen Wilden“ oder „spirituellen Expert_innen“³⁵³, und daher Teil des eurozentrischen „Kolonialmythos“.³⁵⁴ Alternativ könnten die Bezeichnungen „Indigene“, „Indigene Bevölkerung“ oder „Native Americans“ verwendet werden.³⁵⁵

Der nächste Abschnitt trägt die Überschrift „Der Genozid an den Indios“ und beleuchtet das gewaltsame Eindringen Cortéz in das Aztekenreich. Hier wird vor allem auf die unmenschliche Behandlung der Azteken durch die Spanier hingewiesen. Als Voraussetzungen für die Unterwerfung wird einerseits die technische Überlegenheit, aber andererseits auch „die Unterstützung der Spanier durch mit den Azteken verfeindete Stämme“ genannt.³⁵⁶ Die europäischen Kolonialherren waren also bei der Durchsetzung des Kolonialismus sehr wohl auf die aktive Mithilfe einheimischer Personen angewiesen. Als durchaus problematisch kann der einleitende Satz dieses Abschnitts gesehen werden: „Schon bald wurde klar, dass den Europäern an der Unterwerfung und Ausbeutung der „barbarischen Wilden“ gelegen war.“³⁵⁷ Die Vorstellung von den unzivilisierten „Wilden“³⁵⁸ im Gegensatz zu den zivilisierten Europäern ist ein wesentlicher Bestandteil des sogenannten Kolonialmythos, welcher zentral für die eurozentrische Perspektive auf den Kolonialismus ist. Die Bezeichnung „barbarische Wilde“ wird zwar in diesem Schulbuchkapitel mit Anführungszeichen markiert, allerdings besteht auf Grund der fehlenden kritischen Thematisierung dieser Vorstellung die Gefahr, dieses Stereotyp wieder zu reproduzieren.

Der letzte Abschnitt des Unterkapitels „Entdeckungen und Eroberungen“ trägt den Titel „Die Globalisierung und Europäisierung der Welt“ und behandelt die Folgen der sogenannten „Entdeckungsreisen“: „In jedem Fall kam es aber zu einer Verbreitung europäischer Kultur, zu einer Europäisierung der Welt, auch das Christentum begann seinen weltweiten

³⁵² Noah Sow, >Indianer<. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (Münster² 2015), 690.

³⁵³ Vgl. Sow, >Indianer<, 690.

³⁵⁴ Vgl. Grindel, *Mythos Kolonialismus*, 129.

³⁵⁵ Vgl. Markom, *Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch*, 140.

³⁵⁶ Vgl. Brzobohaty, *Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 15.

³⁵⁷ Brzobohaty, *Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 15.

³⁵⁸ Vgl. Markom, *Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch*, 13.

Siegeszug.“³⁵⁹ Diese Darstellung und Wortwahl („Siegeszug“) impliziert, dass die „Verwestlichung“ der Welt eine notwendige und durchaus positive Entwicklung sei. Diese Vorstellung von der „Europäisierung“ als zu erreichendes Entwicklungsziel ist charakteristisch für den eurozentrischen Evolutionismus.³⁶⁰ Anschließend an die Thematisierung der Folgen des Kolonialismus wird auf die beginnende Globalisierung hingewiesen:

„Der Welthandel erlebte einen ersten Höhepunkt: Die Produkte der kolonialen Plantagen [...] waren in der Alten Welt überaus begehrt. Durch den wechselseitigen Import der Tier- und Pflanzenwelt kam es zu einer Vereinheitlichung der Welt: Aus der Neuen Welt wurden u.a. Mais, Kartoffel, Tomaten, Kürbisse, Erdnüsse, Tabak und Kakao eingeführt. In umgekehrter Richtung wurden u.a. Zuckerrohr und Weintrauben sowie verschiedene Nutztierarten (Pferde, Rinder, Schafe, Schweine, Esel) transportiert.“³⁶¹

An dieser Stelle werden erstmals in diesem Schulbuchkapitel globale und wechselseitige Beeinflussungen hervorgehoben, wie es besonders die Globalgeschichte fordert, auch wenn dies hier nur in Bezug auf die Handelswaren geschieht.³⁶² Allerdings fällt in diesem Absatz die Verwendung der Termini „Neue Welt“ und „Alte Welt“ auf. Wie schon im Zuge der Analyse des Schulbuchs „Zeitbilder“ erläutert, handelt es sich dabei um eurozentrische Bezeichnungen, welche mit Vorstellung der „Kolonie als geschichtsleerem Raum“ verknüpft sind.³⁶³

Das Kapitel „2. Die Erschließung der Neuen Welten“ ist in zwei Unterkapitel gegliedert: „2.1. Die Besiedelung Nordamerikas“ und „2.2. Die Besiedelung Australiens“.

Das erste Unterkapitel wird mit einem Abschnitt über die „Native Americans“ eingeleitet: „Die Vorfahren der heutigen Indianerinnen und Indianer stammten vermutlich aus Asien und sind vor etwa 15 000 Jahren über eine Landbrücke im Beringmeer nach Nordamerika gezogen.“³⁶⁴ Betont werden vor allem die Differenzen der unterschiedlichen Kulturen und Lebensformen der „Native Americans“:

„Entsprechend ihrer regionalen Verbreitung und der dadurch stark differenzierten Lebensumstände lassen sich große kulturelle Unterschiede zwischen den

³⁵⁹ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde* 6, 15.

³⁶⁰ Vgl. *Markom, Weinhäupl, Die Anderen im Schulbuch*, 12.

³⁶¹ *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde* 6, 16.

³⁶² Siehe S. 25 -16 dieser Diplomarbeit.

³⁶³ Siehe S. 23 dieser Diplomarbeit.

³⁶⁴ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde* 6, 24.

Indianerstämmen nachweisen. Im Gebiet der Großen Seen, des Mississippi und im Südwesten der heutigen USA wurde Ackerbau betrieben [...], was Sesshaftigkeit voraussetzte. [...] Die meisten Ureinwohner und Ureinwohnerinnen waren allerdings nomadisierende Jäger und Sammler, auch Fischfang wurde betrieben.³⁶⁵

Wie auch schon an früherer Stelle in diesem Schulbuch wird auch in diesem Abschnitt die Bezeichnung „Indianer“, trotz aller damit verbundenen Probleme,³⁶⁶ unmarkiert und unkommentiert verwendet.

Nach dem Abschnitt über die Besiedelung Amerikas durch die Native Americans wird auf die „Wikinger-Episode“ hingewiesen: „Im Jahr 986 entdeckte der Normanne Erik der Rote Grönland.“ und anschließend auf die sogenannte „neuzeitliche Entdeckung Amerikas“: „Etwa 500 Jahre später, 1497, wurde Nordamerika entdeckt – diesmal von dem in englischen Diensten segelnden Venezianer Giovanni Caboto (John Cabot).“³⁶⁷ Die fortlaufende unmarkierte Verwendung des Begriffs „Entdeckung“ in diesem Kontext ist als Hinweis für die in diesem Schulbuch dominierende eurozentrische Perspektive auf den Kolonialismus zu sehen.³⁶⁸ Im folgenden Abschnitt, welcher „Die ersten europäischen Siedlungen“ thematisiert, wird in einer Randnotiz auf bis in die heutige Zeit spürbare Folgen des Kolonialismus und andauernde Abhängigkeiten hingewiesen: „Erst 1867 wurde Kanada unabhängig, als Staatsoberhaupt fungiert aber auch heute noch der jeweilige britische Monarch.“; „In der kanadischen Provinz Québec überwiegt bis zum heutigen Tag die Französisch sprechende Bevölkerung.“³⁶⁹ Die beiden anschließenden Abschnitte behandeln „Das Ende des europäischen Kolonialismus“ in Nordamerika und die USA als „Melting Pot of Nations“. In letzterem fällt auf, dass die Bezeichnung „Neue Welt“ hier unter Anführungszeichen gesetzt wird, während sie, während sie an früherer Stelle ohne Markierung gebraucht wurde.³⁷⁰

Der letzte Teil des Unterkapitels „2.1. Die Besiedelung Nordamerikas“ trägt den Titel „Das Schicksal der Indianer und Indianerinnen“ und zeigt die fatalen Folgen des Kolonialismus für die „Native Americans“: „Für die Indigenen bedeutete dies den endgültigen Verlust ihres Lebensraumes. [...] Die Indianerkriege endeten letztlich mit der Deportation der indianischen

³⁶⁵ *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 24.*

³⁶⁶ Noah Sow, >Indianer<, 690.

³⁶⁷ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 25.*

³⁶⁸ Vgl. *Danielzik, Bendix, entdecken/ Entdeckung/ Entdecker_in/ Entdeckungsreise, 264-268.*

³⁶⁹ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 26.*

³⁷⁰ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 16.*

Bevölkerung in zumeist lebensfeindliche Reservate.³⁷¹ Als Abschluss ist ein Ausschnitt aus dem Werk „Die Indianer“ von Peter Farb abgedruckt, in welchem die gegenseitige Beeinflussung der kolonisierenden und kolonisierten Gesellschaften in den Fokus gerückt wird:

„Die Weißen tragen Mokassins, ihre Skiausrüstung ahmt die Bekleidung der Eskimo nach und ihre Boote das Birkenrindenkanu des Indianers. [...] Sollte das so stimmen, so wäre ein Beweis dafür erbracht, dass die Kultur des Besiegten unmerklich sogar die Persönlichkeit des Siegers durchdrungen hat.“³⁷²

Auch wenn hier das Vergewärtigen von gegenseitiger Beeinflussung positiv vermerkt werden kann, muss dennoch wiederum die unhinterfragte Verwendung der Bezeichnung „Indianer“ kritisiert werden.

Das Unterkapitel „2.2. Die Besiedlung Australiens“ setzt sich aus vier Abschnitten zusammen: „Erstbesiedelung durch die Aborigines“, „Das „unbekannte Südland“ wird Neuholland“, „Der Beginn als Sträflingskolonie“ und „Die Aborigines: vertrieben, verflucht, verschleppt“. Der erste Abschnitt behandelt die Geschichte Australiens vor dem Beginn des Kolonialismus: „Vor etwa 60 000 Jahren dürften während der letzten Eiszeit die ersten Menschen über eine damals bestehende Landbrücke von Südostasien kommend nach Australien gewandert sein.“³⁷³ Im Fokus steht vor allem die Lebensweise der Aborigines:

„Als Behausung diente meist nur ein einfacher Windschutz. [...] Kunst hatte einen sehr hohen Stellenwert, da oft Geschehen aus der Traumzeit dargestellt wurden, häufig in Form von Felsgravierungen und -zeichnungen. Dabei entwickelten die Aborigines einzigartigere Ausdrucksmittel wie Punktgemälde [...]. Didgeridoos dienten als Musikinstrumente.“³⁷⁴

Zur Veranschaulichung der Kultur der Aborigines sind auf dieser Schulbuchseite ein Punktgemälde aus dem 20. Jahrhundert und ein Foto, auf welchem Aborigines mit einem Didgeridoo zu sehen sind, abgebildet.

Im nächsten Abschnitt („Das „unbekannte Südland“ wird Neuholland“) wird in einem eigenen Textfeld die Geschichte der Maori in Neuseeland behandelt. Der Schwerpunkt liegt hier auf den Folgen des britischen Kolonialismus für die Maori:

„Bis zum Ende der so genannten Musketenkriege in den 1830er-Jahren dürfte die Bevölkerungszahl um ein Drittel zurück gegangen sein, wobei aber auch die von

³⁷¹ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 27.

³⁷² Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 27.

³⁷³ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 28.

³⁷⁴ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 28.

den Engländern eingeschleppten Infektionskrankheiten eine Rolle gespielt haben. Durch den Vertrag von Waitangi (1840) wurde Neuseeland britische Kronkolonie, im Gegenzug wurden den Maori die Rechte an ihren Ländern garantiert. Rechtsstreitigkeiten über Details des Kontraktes führten aber zu den Neuseelandkriegen, die mit einer nahezu kompletten Enteignung der Maori endeten.³⁷⁵

In den letzten beiden Abschnitten sind zwei Quellentexte abgedruckt. Es handelt sich dabei um Ausschnitte aus dem Werk „Kleine Geschichte Australiens“ von Albrecht Hagemann, welche die „White Australia Policy“ sowie „Systematische Entführungen im Auftrag des Staates“ beleuchten. Auffallend ist, dass im gesamten Kapitel „2. Die Erschließung der Neuen Welten“ kein einziger Quellentext abgedruckt ist, welcher die Perspektive der Kolonisierten präsentiert.

Zu Beginn des Kapitels „6. Der Imperialismus“ steht eine Definition des Begriffes „Imperialismus“:

„Unter Imperialismus versteht man das Streben eines Staates, seine Macht auf andere Länder auszudehnen. Als „das Zeitalter des Imperialismus“ gilt der Zeitraum zwischen 1880 und 1914, als insbesondere die europäischen Großmächte wie Großbritannien (Vereinigtes Königreich) und Frankreich, aber auch die USA (Vereinigte Staaten) und Japan bestrebt waren, Kolonien in Übersee zu erwerben.“³⁷⁶

Auf die Bedeutung der Differenzierung zwischen den Begriffen „Kolonialismus“ und „Imperialismus“ wird mit Hilfe eines Zitats aus dem Werk „Das Zeitalter des Imperialismus“ von Mommsen hingewiesen: „Mit diesem nationalistischen Imperialismus, den man von dem europäischen Kolonialismus der vorangegangenen Jahrhunderte scharf trennen sollte, trat ein neues Phänomen in die europäische Politik ein, [...]“³⁷⁷

Das erste Unterkapitel behandelt die „Ursachen und geistigen Grundlagen“ des Imperialismus. Als solche werden „wirtschaftliche Gründe“, wie die Suche nach neuen Absatzmärkten, „nationale Gründe“, wie der Machterhalt, und auch „soziale Gründe“, wie beispielsweise die Lösung der sozialen Frage, angeführt.³⁷⁸ Anschließend werden auch die geistigen Grundlagen der imperialistischen Politik aufgezeigt:

³⁷⁵ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 29.

³⁷⁶ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 128.

³⁷⁷ Vgl. Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 128.

³⁷⁸ Vgl. Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 129.

„Um die Eroberung außereuropäischer Gebiete zu legitimieren, missbrauchte man Charles Darwins Lehre von der natürlichen Selektion, [...]. Die rassistische Anschauung von der angeblichen „Überlegenheit der weißen Rasse“ hat hier ihre Wurzeln. Hand in Hand damit ging der Versuch, europäische Kultur sowie Norm- und Wertvorstellungen zu exportieren, wobei diese Form des Kulturimperialismus auf die eigenständigen Lebensformen der ansässigen Bevölkerung nur selten Rücksicht nahm.“³⁷⁹

Es wird an dieser Stelle also neben den wirtschaftlichen, nationalen und sozialen Gründen auch auf den kolonialen Diskurs als Ursache für den Imperialismus verwiesen, wie es besonders die Postcolonial Studies fordern.³⁸⁰ Auf dieser Schulbuchseite ist außerdem zur Verdeutlichung der imperialen Politik eine Karikatur abgedruckt.



Abb. 10: *Die Aufteilung Chinas* in Zeitfenster 6

Diese Karikatur zeigt fünf europäische Mächte, beim Aufteilen eines Kuchens, auf welchem „China“ zu lesen ist, mit einem Messer. Im Hintergrund ist ein aufgebrachter Chinese zu sehen, welcher mit der imperialistischen Politik der anderen Beteiligten keineswegs einverstanden scheint.³⁸¹

³⁷⁹ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 129.

³⁸⁰ Vgl. Conrad, Kolonialismus und Postkolonialismus, 6-7.

³⁸¹ Vgl. Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 129.

Während der erste Teil des Unterkapitels „6.2. Kolonialismus in Afrika“ die Unterschiede in der imperialistischen Politik von Deutschland, Portugal, Spanien, Belgien, und Italien herausstreicht, behandelt der zweite Abschnitt den Widerstand gegen die Kolonialmächte. Hier wird das aktive Vorgehen der kolonisierten Gesellschaften gegen die Kolonialherren in den Vordergrund gestellt, auch wenn das Fazit gezogen wird, dass „auf Grund der waffentechnischen Unterlegenheit [...] Erhebungen gegen den europäischen Kolonialismus von vornherein meist zum Scheitern verurteilt“ waren.³⁸² Ein Perspektivwechsel wird mit Hilfe eines Arbeitsauftrages, welcher sich im Anhang des Kapitels „Imperialismus“ befindet, angeregt: „Verfasst eine fiktive Rede des Mahdi, in der er zum Widerstand aufruft!“³⁸³

In einer Randnotiz wird in diesem Kapitel außerdem auch auf eine Folge des Kolonialismus hingewiesen:

„Die Etablierung der Plantagenwirtschaft kann als Afrikas koloniales Erbe betrachtet werden – mit all ihren Schattenseiten: So kommt die Produktion von Grundnahrungsmitteln auch heute noch zu kurz, da auf den besten Böden Genussmittel für den Export [...] angebaut werden. Nahrungsengpässe sind vielfach die Folge.“³⁸⁴

Das folgende Unterkapitel widmet sich dem „Imperialismus in Asien“. Zu Beginn wird der Aufstieg Japans zur Kolonialmacht erläutert, anschließend wird der Fokus auf die Auswirkungen des Imperialismus in China gelegt. Im Kontext des Boxeraufstandes in China wird hier erstmals die Perspektive der Kolonisierten aufgezeigt, indem ein Auszug aus einem Aufruf der Boxer abgedruckt wird:

„Fremde Teufel sind gekommen und haben durch ihre Lehre viele zu ihrem römischen oder protestantischen Glauben verleitet. Der Telegraf und die Eisenbahnen sind gerichtet worden, man hat Gewehr- und Geschützfabriken angelegt, und diese Anstalten verursachen den fremden Teufeln eine Freude der Bosheit voll; [...]“³⁸⁵

Der letzte Abschnitt dieses Unterkapitels trägt die Überschrift „Indien – Englands „Kronjuwel““ und zeigt den Weg Indiens von einer Stützpunktkolonie, über eine Kronkolonie bis hin zur Unabhängigkeit im Jahr 1947.

Das vierte Unterkapitel des Kapitels „6. Der Imperialismus“ thematisiert die „Entkolonialisierung in Lateinamerika“. Der erste Teil behandelt die Unabhängigkeitskriege

³⁸² Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 131.

³⁸³ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 136.

³⁸⁴ Vgl. *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 131.

³⁸⁵ *Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6*, 133.

und ihre Folgen für Lateinamerika: „Das Ergebnis der Unabhängigkeitskriege war die Entkolonialisierung fast des gesamten Erdteils.“³⁸⁶ Aber auch auf andauernde Abhängigkeiten wird verwiesen: „Nur eine lateinamerikanische Region hat sich bis heute nicht von Europa gelöst: Französisch-Guyana ist als Überseedepartment ein Teil Frankreichs und damit der EU.“³⁸⁷ Fortdauernden Nachwirkungen und Abhängigkeiten nach der formellen Entkolonialisierung widmet sich auch der zweite Teil dieses Unterkapitels:

„Der Rückzug der spanischen Kolonialmacht hinterließ ein machtpolitisches Vakuum, das die USA nun ausfüllte. [...] Kuba erhielt zwar bald darauf die Unabhängigkeit, blieb aber am Gängelband Washingtons, Puerto Rico ist bis zum heutigen Tag ein Außengebiet der USA. In fast allen Staaten Lateinamerikas sicherten sich US-Unternehmen nun die ertragreichsten Minen und auch der Großteil der Plantagen befand sich bald in nordamerikanischen Händen.“³⁸⁸

Auf dieser Schulbuchseite ist außerdem ein Cartoon abgedruckt. Dieser zeigt einen Weißkopfadler, welcher mit den Füßen auf einem Land mit der Beschriftung „United States“ steht und seine Flügel nach Puerto Rico, den Philippinen und anderen Inseln ausstreckt. Diese Darstellung verdeutlicht die Politik der USA, welche auch nach der formellen Unabhängigkeit noch Einfluss auf die ehemals kolonisierten Gebiete ausübt.

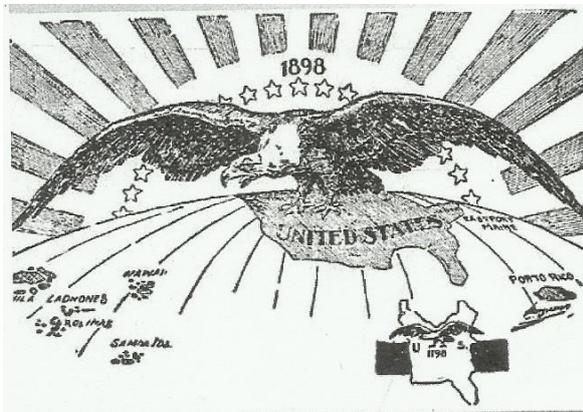


Abb. 11: *Cartoon, Weißkopfadler in Zeitfenster 6*

³⁸⁶ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 134.

³⁸⁷ Vgl. Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 134.

³⁸⁸ Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6, 133.

a) Eurozentrische Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird die Idee von einer linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas und einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert?	ja
Wird Europa als Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt dargestellt?	nein
Werden die Stereotype von den „Entdeckern“ als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert?	ja
Wird das Bild von der Kolonie als geschichtsleerem Raum tradiert?	ja

b) Welt- und Globalgeschichtliche Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Findet ein Perspektivenwechsel statt?	ja
Wird die außereuropäische Geschichte thematisiert?	nein

c) Postkoloniale Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird eine „Provinzialisierung Europas“ vorgenommen?	nein
Wird auf das Fortdauern der Abhängigkeiten hingewiesen?	ja
Werden kulturelle Faktoren und koloniale Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus genannt?	ja
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Werden die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus thematisiert?	ja

6.6. Netzwerk Geschichte

Aus dem sechsten Band der Reihe „Netzwerk Geschichte“ sind für diese Diplomarbeit die Unterkapitel „Entdeckungsfahrten“³⁸⁹ und „Entstehung & Ausweitung der Kolonialreiche“³⁹⁰, welche dem Kapitel „Die Macht der Wirtschaft“ angehören, welches wiederum in dem Abschnitt „I. Veränderungen & Umbrüche“ verortet ist, relevant. Außerdem wird aus dem Abschnitt „V. Imperialismus & 1. Weltkrieg“ das Kapitel „Die Aufteilung der Welt“³⁹¹ analysiert.

Das Unterkapitel „Entdeckungsfahrten“ beginnt einleitend mit der Erläuterung der Suche nach dem Seeweg nach Indien und stellt Heinrich den Seefahrer, Bartolomeo Diaz, Vasca da Gama und Christoph Kolumbus vor, wobei das Leben des Kolumbus in einem eigenen Kästchen am Rand genauer behandelt wird. Der Begriff der „Neuen Welt“ findet in diesem Abschnitt mehrmals Verwendung, allerdings meistens, aber nicht konsequent, mit

³⁸⁹Vgl. Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 6, 6-7.

³⁹⁰ Vgl. Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 6, 8-9.

³⁹¹ Vgl. Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 6, 114-121.

Anführungszeichen, was wohl ein Hinweis auf die mit diesem Begriff verbundene Problematik sein soll.³⁹² Der ebenfalls nicht unproblematische Begriff der „Entdeckung“³⁹³ hingegen wird sowohl unmarkiert als auch unkommentiert eingesetzt. Im zweiten Abschnitt des Unterkapitels wird der Vertrag von Tordesillas und der Beweis der Kugelgestalt der Erde durch die Reise Magellans thematisiert. Passend dazu sind zwei Infokästchen zu diesen Themen abgedruckt, welche nähere inhaltliche Informationen geben. Ein Perspektivenwechsel wird in einer Arbeitsaufgabe am Ende des Unterkapitels gefordert: „Welche Sichtweise über Kolumbus und den „Wert“ seiner Entdeckung wird heute von den indigenen Einwohnern Amerikas vertreten?“³⁹⁴ Allerdings wird kein Quellenmaterial zur Verfügung gestellt, welches die Perspektive der indigenen Einwohner Amerikas aufzeigt.

Das folgende Unterkapitel „Entstehung & Ausweitung der Kolonialreiche“ legt den Fokus auf das Eindringen der Europäer in Süd- und Mittelamerika. Wie auch schon im vorhergehenden Unterkapitel wird der Begriff „Entdeckung“ unreflektiert verwendet. Nach der Erwähnung der Zerstörung des Azteken- und des Inkareiches folgt ein Abschnitt mit dem Titel „Wirtschaftliche Veränderungen“. Hier werden der Aufbau des Encomienda-Systems und die Folgen für die indigene Bevölkerung erläutert:

„Im sogenannten Encomienda-System teilte der König den spanischen Adeligen Grundbesitz mit der darauf lebenden indigenen Bevölkerung („Indios“) zu. Diese leistete auf Plantagen und in Bergwerken Zwangsarbeit und sollten von den Grundherren christlich behandelt werden, wurde in den meisten Fällen jedoch brutal ausgebeutet.“³⁹⁵

Auch der Sklavenhandel, der sogenannte „Dreieckshandel“, findet Erwähnung. Der letzte Abschnitt trägt die Überschrift „Auswirkungen & Folgen“, fokussiert aber die Folgen für die Verteilung der Macht innerhalb Europas:

„Durch die Entdeckungen und Eroberungen verschob sich der Handelsschwerpunkt von den europäischen Binnenmeeren [...] an den Atlantik. Der Mittelmeerraum – seit der Antike das Herz des europäischen Handels – verlor sozusagen „über Nacht“ an Bedeutung [...]. Die europäischen Randstaaten Portugal und Spanien gewannen an politischer Bedeutung und wurden zu Weltmächten.“³⁹⁶

³⁹² Vgl. *Danielzik, Bendix*, >Neue Welt<, 695.

³⁹³ Vgl. *Danielzik, Bendix*, entdecken/ Entdeckung/ Entdecker_in/ Entdeckungsreise, 264-268.

³⁹⁴ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 7.

³⁹⁵ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 7.

³⁹⁶ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 8.

Der Einfluss der Europäer auf die kolonisierten Gebiete wird als einseitig dargestellt, eine Thematisierung gegenseitiger Interaktionen und Beeinflussungen findet nicht statt: „Die Europäisierung der Erde begann; Völkerverschiebungen und Bevölkerungsmischung fanden in großem Ausmaß statt. Der Gesichtskreis der Europäer erweiterte sich, viele alte Kulturen wurden zerstört. Das Christentum wurde Weltreligion.“³⁹⁷ Auf eine direkte Auswirkung auf Europa wird lediglich in Bezug auf den Warenaustausch verwiesen: „Welche Auswirkungen hatte die vermehrte Einfuhr von Edelmetallen auf die europäische Wirtschaft?“³⁹⁸

Auf der folgenden Schulbuchseite sind zwei Quellentexte abgedruckt, wobei beide eine europäische Perspektive auf den Kolonialismus darstellen: Ein Eintrag unter dem Stichwort „Colonies“ aus einer Enzyklopädie aus dem Jahr 1751 und ein Zitat von dem spanischen Dominikanerpater Francisco de Vitoria, welcher das grausame Vorgehen der Spanier in Südamerika verurteilt.³⁹⁹

Das Kapitel „Die Aufteilung der Welt“ setzt sich aus folgenden Unterkapiteln zusammen: „Imperialismus & Kolonialismus“, „Die Kolonialmächte“, „Krisenherd Fernost“ und „Kriegsgefahr“.

Im Unterkapitel „Imperialismus & Kolonialismus“ wird der Imperialismus zunächst zeitlich eingegrenzt und anschließend dessen Ursachen erläutert:

„Der innereuropäische Konkurrenzdruck war im Zuge der Industrialisierung ständig gewachsen, Rohstoffe wurden knapp und vor allem teuer, die Absatzmärkte wurden zu klein. Große Teile der Erde sollten als Rohstofflieferant und/oder Absatzmärkte politisch und ökonomisch erschlossen und beherrscht werden.“⁴⁰⁰

Diese Darstellung beschränkt sich auf die wirtschaftlichen Ursachen des Imperialismus, andere Faktoren werden ausgeblendet. Anschließend folgt zunächst eine Definition des Begriffes „Imperialismus“ und eine Abgrenzung vom Begriff des „Kolonialismus“. Der dritte Abschnitt trägt die Überschrift „Die „wissenschaftliche“ Rechtfertigung“ und thematisiert den Missbrauch der Evolutionstheorie von Charles Darwin und der Vererbungslehre von Mendel zur Legitimation des Kolonialismus und Imperialismus:

„Der Begründer der Evolutionstheorie, Charles Darwin (1809-1882), hatte die Lehre vom „Survival oft the fittest“ in der Natur aufgestellt. Auf Staaten

³⁹⁷ Vgl. *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 8.

³⁹⁸ Vgl. *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 9.

³⁹⁹ Vgl. *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 9.

⁴⁰⁰ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 114.

übertragen und inhaltlich falsch verstanden, wurde aus dem Durchsetzen des Bestangepassten [...] ein Durchsetzen und ein Recht des Stärkeren – der Sozialdarwinismus entstand.⁴⁰¹

Auf der nächsten Schulbuchseite sind mehrere Quellentexte abgedruckt: ein Zitat von Lenin aus „Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus“, eine kurze Zeitungsnotiz aus dem „Berliner Börsen-Kurier“ aus dem Jahr 1912, ein Absatz aus dem Werk „Sozialimperialismus“ von Wehler aus dem Jahr 1979 und ein Abschnitt aus der Abhandlung „Die Kolonisation und die Einheit der Geschichte“ von Lüthy aus dem Jahr 1970. Keiner dieser vier Quellentexte zeigt die Perspektive der Kolonisierten. Problematisch ist auf Grund der fehlenden kritischen Reflexion auch der Ausschnitt aus dem Werk „Die Kolonisation und die Einheit der Geschichte“ von Lüthy, da hier die eurozentrische Vorstellung von einer notwendigen und unabdingbaren Fortschrittsgeschichte nach europäischem Vorbild reproduziert wird:

„Die Kolonisierung der Welt durch Europa ebenso wie all die Teilkolonisierungen, die ihr vorangingen, war weder eine Kette von Verbrechen noch eine Kette von Wohltaten: sie war die qualvolle Geburt der modernen Welt. Keines der ehemaligen Kolonialvölker erinnert sich ihrer mit Dankbarkeit, denn sie war eine Fremdherrschaft; aber keines von ihnen möchte die Uhr zurückstellen, und das ist ihre historische Rechtfertigung. [...] Es war ein Werk, das getan werden mußte, gut oder schlecht, weise oder blind; und wie die meisten menschlichen Dinge wurde es blind und ziemlich schlecht getan von Menschen, die selten wußten, was sie taten; [...] Die Vereinigten Staaten so gut wie Brasilien oder Nicaragua, Indien so gut wie Ghana, Nigeria oder der Kongo können nicht einmal ihre eigenen Geschichte als nationale Einheiten beschreiben, ohne auf einen kolonialen Gründungsakt zurückzuführen.“⁴⁰²

Eine Kontextualisierung oder kritische Reflexion dieses Quellentextes findet nicht statt, es wird lediglich folgender Arbeitsauftrag dazu gestellt: „Worin können Sie Lüthy in seiner Argumentation folgen? Ordnen Sie seine Aussagen ideologisch zu“.

Das Unterkapitel „Die Kolonialmächte“ zeichnet nacheinander ein Bild von der imperialistischen Politik Frankreichs, Großbritanniens, Russlands, Österreichs, des Deutschen Reichs und der USA. Der aktive Widerstand gegen diese Politik in den kolonisierten Gebieten wird nicht thematisiert. Lediglich auf der folgenden Seite wird mit einem Bild und einem

⁴⁰¹ Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 6, 114.

⁴⁰² Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 6, 115.

Kommentar ein Aufstand gegen die Kolonialherren, in dem Fall den Briten, erwähnt („Der Sepoy-Aufstand in Indien“).⁴⁰³ Die drei abgedruckten Quellentexte sind erstens ein Zitat von Cecil Rhodes, zweitens ein Ausschnitt aus Meyers Konversationslexikon aus dem Jahr 1896 zu dem Rechtsstatus der Kolonien und drittens ein Teil der Satzung des Alldeutschen Verbandes von 1894. Auch hier fehlt die Sichtweise der kolonisierten Gesellschaften und daher findet kein Perspektivwechsel statt.

Das Unterkapitel „Krisenherd Fernost“ behandelt die imperialistische Politik in China und Südostasien. Zunächst wird das Eindringen der europäischen Kolonialmächte in China behandelt. Anschließend wird der Fokus unter anderem auf den aktiven Widerstand gegen den Imperialismus in China gelegt:

„Die Boxer, ein national-religiöser chinesischer Geheimbund, attackierten im Frühjahr 1900 immer wieder ausländische Gesandtschaften und Einrichtungen (Boxeraufstand). Dabei wurde ein deutscher Gesandter ermordet. Die europäischen Mächte reagierten mit einem Truppeneinmarsch, es kam zu einer bewaffneten Auseinandersetzung zwischen China und den Kolonialmächten.“⁴⁰⁴

Es kommt in diesem Kontext also, im Gegensatz zu den vorhergehenden Darstellungen des Kolonialismus und Imperialismus zur Betonung der aktiven Handlungsfähigkeit der kolonisierten Gesellschaft. Dazu wird in einem Infokasten auch die Biographie des chinesischen Revolutionsführers und ersten provisorischen Präsident der Republik China, Sun Yat-sen, näher beleuchtet und eine Fotografie abgedruckt, welche Sun Yat-sen zeigt. Außerdem ist auf der folgenden Schulbuchseite ein Quellentext abgedruckt, mit welchem erstmals die Perspektive der Kolonisierten präsentiert wird. Es handelt sich dabei um ein Zitat des Geheimbundes „Starke Faust“ der Boxer:

„Fremde Teufel sind gekommen, und haben durch ihre Lehre viele zu ihrem römischen oder protestantischen Glauben verleitet. [...] Sie haben ohne Grenzen ihre Macht missbraucht, bis alle guten Beamten verdorben und ihre Diener geworden waren aus Begierde nach fremdem Reichtum. Der Telegraph und die Eisenbahnen sind eingerichtet worden, man hat Gewehr- und Geschützfabriken angelegt, und diese Anstalten verursachen den fremden Teufeln eine Freude der Bosheit voll; [...].“⁴⁰⁵

⁴⁰³ Vgl. *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 117.

⁴⁰⁴ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 118.

⁴⁰⁵ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 6, 119.

Der letzte Abschnitt des Kapitels „Die Aufteilung der Welt“ trägt die Überschrift „Kriegsgefahr“. Konkret widmet sich dieser Abschnitt dem Entstehen von Bündnissen so wie Konflikten zwischen den imperialistischen Mächten. Es wird quasi eine Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges skizziert, oder zumindest nach Ursachen und Gründen für diese Katastrophe gesucht. Der Fokus in diesem Unterkapitel liegt also deutlich auf dem Geschehen innerhalb Europas und nicht auf dem in den kolonisierten Gebieten.⁴⁰⁶

Zur Behandlung der außereuropäischen Geschichte in diesem Schulbuch ist zu sagen, dass sie kaum Erwähnung findet. Unter dem Abschnitt „Revolutionen & Gegenbewegungen“ findet sich ein Kapitel mit dem Titel „Die Anfänge der USA“. In einem kurzen Abschnitt wird die vorkoloniale Geschichte Amerikas angeschnitten:

„Jäger- und Sammlerkulturen waren von Asien kommend ab etwa 25 000v. Chr. über die „Weiße Straße“ des Beringmeeres allmählich (in Jahrtausenden) durch beide Americas gezogen und bis an die Südspitze Feuerlands gelangt. Diese „Weiße Straße“ hatte während der letzten Eiszeit als Landbrücke zwischen dem äußersten Nordosten Asiens und Alaskas bestanden. Als die Europäer im 15. Jh. den Boden der für sie „Neuen Welt“ betraten, [...]“⁴⁰⁷

Anschließend wird der Fokus allerdings auf das Eindringen der Europäer in den amerikanischen Kontinent und auf den Siebenjährigen Krieg, den Unabhängigkeitskrieg und als Folge die Unabhängigkeit der USA gelegt. Ansonsten finden sich keine Abhandlungen über die Geschichte außerhalb Europas, wenn dann nur in Verbindung der kolonialen und imperialistischen Politik Europas.

Aus dem siebten Band der Schulbuchreihe „Netzwerk Geschichte“ wird das Überkapitel „Dritte Welt & Entkolonialisierung“⁴⁰⁸ im Rahmen dieser Schulbuchanalyse untersucht. Dieses ist in drei thematische Abschnitte untergliedert: „1. Die „Drei-Welten“-Theorie“, „2. Die Entkolonialisierung“ und „3. Die Entwicklungspolitik“.

Der erste Teil des Abschnitts „Die Drei-Welten“-Theorie“ leitet die Thematik mit einer Definition der Begriffe „Dritte Welt“ und „Entkolonialisierung“ ein, welche dem Brockhaus entnommen wurde. Als sogenannte „Dritte Welt“ wird „die Gesamtheit der wirtschaftlich und sozial unterentwickelten Staaten Afrikas, Asiens und Lateinamerikas (Entwicklungsländer), ursprünglich jene Staaten, die sich im Kalten Krieg zu einer Politik der Bündnisfreiheit

⁴⁰⁶ Vgl. Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 6, 120-121.

⁴⁰⁷ Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 6, 58.

⁴⁰⁸ Vgl. Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 7, 111-129.

(Nonalignment) zwischen den Militärblocken der westlichen (pluralistisch-demokratischen) und der östlichen (kommunistischen) Staatenwelt (das heißt der bei der Wortprägung einbezogenen ‚ersten‘ und ‚zweiten‘ Welt) bekannten[.]“ bezeichnet. Der Begriff „Entkolonialisierung wird folgendermaßen beschrieben: „Entkolonialisierung – das Ende der Kolonialherrschaft und die Bewegung der Blockfreien.“⁴⁰⁹ Anschließend an diese einleitenden Begriffsbestimmungen folgt eine Erläuterung des theoretischen Entstehungskontextes des Begriffes „Dritte Welt“ und eine weitere Bezeichnung wird an dieser Stelle eingeführt: „Die Gruppe der 77“. Hier findet sich auch eine kritische Reflexion des Sammelbegriffes „Dritte Welt“:

„Obwohl sich diese Länder kulturell und politisch stark voneinander unterscheiden, unterstellt(e) ihnen der Sammelbegriff „Dritte Welt“ gewisse Gemeinsamkeiten, die einer genaueren Betrachtung nicht immer standhalten. Unterschiedlich sind oft der jeweilige Entwicklungsstand, die wirtschaftliche Wachstumsrate und die Bevölkerungszahl. Das führte zu den weiteren Unterteilungen der „Dritte-Welt-Länder“ in „Vierte Welt“ und „Schwellenländer“.⁴¹⁰

Von Vertretern der Welt- und Globalgeschichte wird die Einteilung der Welt in „Erste Welt, „Zweite Welt“ und „Dritte Welt“ abgelehnt, da dieses Konzept die globalen und wechselseitigen Beziehungen und Interaktionen ausblenden würde. Stattdessen wird das Konzept der „Einen Welt“ vorgeschlagen.⁴¹¹ Auch die „Postcolonial Studies“ negieren die Bezeichnung „Dritte Welt“, da die Grundlage dieser Einteilung der Welt eine eurozentrische Perspektive auf diese darstellt, welche von einem evolutionistischen Konzept von einer Entwicklung der Welt nach europäischem Maßstab und Vorbild geprägt ist.⁴¹² Es wird in diesem Schulbuch der Begriff „Dritte Welt“ zwar kritisch beleuchtet, aber nicht in Bezug auf die Ausblendung globaler Interaktionen oder der Problematik der eurozentrischen Perspektive, sondern lediglich wegen fehlender Binnendifferenzierung. Durch die Erläuterung des sogenannten „Human Development Index“ und dem Abdrucken einer Weltkarte mit dem Titel „Der ‚menschliche Entwicklungsstand‘ unseres Planeten“, ein kritischer Kommentar hierzu ist leider nicht vorhanden, wird in diesem Schulbuch die eurozentrische Vorstellung von einer vermeintlich notwendigen fortschreitenden Entwicklung der Welt nach

⁴⁰⁹ Vgl. *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 111.

⁴¹⁰ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 112.

⁴¹¹ Vgl. *Schissler*, Der eurozentrische Blick auf die Welt, 160.

⁴¹² Vgl. *Merz*, >Dritte Welt<, 683.

europäischem Modell reproduziert.⁴¹³ Am Ende des Abschnitts zur sogenannten „Dritten Welt“ findet sich eine kurze Erläuterung des Begriffes „Neokolonialismus“. Hier wird auf die andauernden, vor allem wirtschaftlichen, Abhängigkeiten der ehemaligen Kolonien von den ehemaligen Kolonialmächten auch nach der formellen Dekolonisation verwiesen, wie es auch die Postcolonial Studies forcieren.⁴¹⁴ Der „Neokolonialismus“ wird außerdem auch im Anhang des Kapitels „Dritte Welt & Entkolonialisierung“, in welchem die wichtigen Begriffe erklärt werden, noch einmal aufgegriffen:

„Neokolonialismus beschreibt die Bestrebungen von Regierungen und Unternehmen der reichen Industrienationen (vor allem der USA und der EU) sich die Kontrolle über die Ressourcen, Finanz- und Warenmärkte ärmerer Länder zu sichern. Als Werkzeuge dieses Systems dienen Entscheidungen über die Vergabe bzw. Nicht-Vergabe von Krediten oder die Gewährung von Schuldennachlässen.“⁴¹⁵

Die nächsten beiden Schulbuchseiten widmen sich dem Globalisierungsbegriff und der Kritik an der Globalisierung. Für diese Schulbuchanalyse wieder relevant ist das nächste Kapitel, welches den Titel „Die Entkolonialisierung“ trägt. Zunächst werden hier die Unabhängigkeitsbewegungen in den Kolonien, und damit der aktive Widerstand der Kolonisierten gegen die Kolonialherren, in den Vordergrund gestellt:

„Lokale Eliten, alte Herrscherfamilien oder in Missionsschulen ausgebildete Intellektuelle mit Universitätsbildung (vorwiegend in Großbritannien und Frankreich), die als Mitarbeiter der unteren Hierarchien in den Kolonialverwaltungen dennoch keine Aufstiegschancen sahen, trieben die Unabhängigkeitsbewegungen aus durchaus unterschiedlichen Motiven voran. Während die einen die Wiederkehr alter Machtstrukturen anstrebten (afrikanische Stammesherrscher oder indische Radschas), erhofften sie anderen einen mit dem Niveau der Kolonialherren vergleichbaren sozialen und wirtschaftlichen Aufsteige: Bildung und Lebensstandard wie in den Zentren der Kolonialmächte.“⁴¹⁶

Anschließend werden vor allem die nach der formellen Unabhängigkeit entstanden Probleme in den ehemaligen Kolonien hervorgehoben, wobei sich hier wiederum die Vorstellung von einer erstrebenswerten Entwicklung nach europäischem Vorbild zeigt: „Politische Systeme auf europäischem Standard waren kaum erfolgreich; eine institutionelle Trennung zwischen

⁴¹³ Vgl. *Conrad, Randeria*, Einleitung: Geteilte Geschichten, 35.

⁴¹⁴ Vgl. *Messerschmidt*, Weltbilder und Selbstbilder, 145.

⁴¹⁵ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 142.

⁴¹⁶ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 116.

Staat und Führungspersonal blieb meist aus; allzu oft wurden europäische Praktiken der Unterdrückung unter anderem Vorzeichen übernommen.⁴¹⁷

Die Perspektive der ehemaligen Kolonien wird durch einen abgedruckten Quellentext präsentiert. Bei dem Quellentext handelt es sich um einen Ausschnitt des Schlusskommuniqueé der Konferenz von Bandung, bei welcher die ehemaligen Kolonien im Jahr 1955 tagten. Hier wird die koloniale und imperiale Politik aus Sicht der ehemaligen Kolonisierten dargelegt:

„Die Konferenz kam überein zu erklären: a) daß der Kolonialismus in all seinen Formen ein Übel ist, das so schnell wie möglich ausgerottet werden muss; b) daß die Unterwerfung von Völkern unter fremdes Joch, unter ausländische Herrschaft und Ausbeutung eine Verleumdung der fundamentalen Menschenrechte darstellt, im Widerspruch zur Charta der Vereinten Nationen steht und ein Hindernis für die Förderung des Weltfriedens und der Zusammenarbeit ist;“⁴¹⁸

Die nächsten Seiten des Kapitels „Die Entkolonialisierung“ beschäftigen sich mit der „Entwicklung in Afrika“ im Kontext der Dekolonisation. Bereits im ersten Absatz wird auf das Fortbestehen von Abhängigkeiten auch nach der formellen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien hingewiesen: „Nur blieben die jungen afrikanischen Staaten weiterhin von westlicher Wirtschafts- und Finanzhilfe abhängig und das Problem der kulturellen Eigenständigkeit („Négritude“) blieb offen.“⁴¹⁹ In den Vordergrund gerückt werden besonders die Probleme, welche der Entkolonialisierung folgten, wobei wiederum auch die Involviertheit der ehemaligen Kolonialmächte aufgezeigt wird:

„Die Bevölkerung Afrikas stellt etwa 12% der Weltbevölkerung, erwirtschaftet aber nur 1% des Weltbruttosozialprodukts. 40% der Afrikaner/-innen leben in absoluter Armut, 50% können weder lesen noch schreiben, 60% haben keinen Zugang zu sauberem Wasser. Um das Weltbankziel einer Halbierung der Armut bis 2015 zu erreichen, müsste Afrikas Wirtschaft um jährlich 8% wachsen, und die Investitionsquote müsste auf unerreichbare 40% der jährlichen Wirtschaftsleistung steigen. Aber Afrika gestaltet seine Wirtschaftspolitik nicht selbst, sie wird von schwankenden Rohstoffpreisen, andauernden Handelsbarrieren der reichen Länder und von außen diktierten Schuldenerlassprogrammen vorgegeben. [...]“⁴²⁰

Interessant ist außerdem ein präsentierter Quellentext mit dem Titel „Négritude“, welcher Kritik am Eurozentrismus enthält. Dieser Text widmet sich dem Begriff „Négritude“,

⁴¹⁷ Vgl. *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 116.

⁴¹⁸ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 117.

⁴¹⁹ Vgl. *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 118.

⁴²⁰ *Lemberger, Pokorny, Pokorny*, Netzwerk Geschichte 7, 118.

welcher Anfang des 20. Jahrhunderts vom ehemaligen senegalesischen Präsidenten geprägt wurde, und die kulturelle Selbstbehauptung aller Menschen Afrikas meinte:

„Entgegen der eurozentrisch behaupteten Kulturlosigkeit Afrikas sowie deren Exotisierung sollen eine eigenständige, vielseitige und gleichberechtigte ‚schwarze‘ Kultur und Lebensweise herausgestellt werden. Afrikaner seien kulturell und geschichtlich grundsätzlich anders geprägt als ihre Kolonialisatoren. Gegenüber den vom Kolonialismus geschaffenen Negativzuschreibungen und Entwertungen ihrer Kultur als ‚unzivilisiert‘ heben sie die für sie selbst wichtigen kulturellen Fähigkeiten in einer positiven Bewertung hervor.“⁴²¹

Der dritte Abschnitt des Kapitels „Die Entkolonialisierung“ hat die Unabhängigkeitsbewegung Indiens und dessen Folgen zum Thema. Zunächst wird der Widerstand gegen die britischen Kolonialherren durch Mahatma Gandhi beleuchtet um anschließend den Fokus auf die nach der formellen Unabhängigkeit entstandenen Konflikte zu legen (indisch-pakistanische Kriege). Abschließend wird kurz das politische Geschehen in Indien von 1966 bis 2004 skizziert. Auf der folgenden Seite finden sich zwei Quellentexte, welche beide die Perspektive der ehemaligen Kolonisierten zeigen. Bei dem ersten Text handelt es sich um einen Ausschnitt einer Rede von Indiens erstem Ministerpräsident, Pandit Nehru, welcher die Probleme aber auch Chancen des asiatischen Kontinents nach der formellen Unabhängigkeit hervorstreicht. Der zweite Text ist ein Ausschnitt einer Rede der späteren Ministerpräsidentin Indira Gandhi, welche unter anderem die weiterhin bestehende Beeinflussung durch die ehemaligen Kolonialherren kritisiert:

„Als wir frei wurden, hatten wir große Hoffnungen, sofortige Veränderungen in unserer Gesellschaft durchführen zu können. Wir dachten, daß der einmal eingeleitete [...] Umwandlungsprozess rasch voranschreiten würde. Doch einheimische wie auch ausländische politische und ökonomische Interessen erwiesen sich als gewaltige Hindernisse. [...]“⁴²²

Der letzte Teil des Kapitels „Die Entkolonialisierung“ thematisiert ausschließlich den Nahostkonflikt zwischen Palästina und Israel und ist für diese Schulbuchanalyse nicht näher relevant.

⁴²¹ Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 7, 119.

⁴²² Lemberger, Pokorny, Pokorny, Netzwerk Geschichte 7, 121.

a) Eurozentrische Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird die Idee von einer linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas und einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert?	ja
Wird Europa als Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt dargestellt?	nein
Werden die Stereotype von den „Entdeckern“ als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert?	nein
Wird das Bild von der Kolonie als geschichtsleerem Raum tradiert?	ja

b) Welt-und Globalgeschichtliche Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Findet ein Perspektivenwechsel statt?	ja
Wird die außereuropäische Geschichte thematisiert?	ja

c) Postkoloniale Perspektive

Unterkategorie	vorhanden?
Wird eine „Provinzialisierung Europas“ vorgenommen?	nein
Wird auf das Fortdauern der Abhängigkeiten hingewiesen?	ja
Werden kulturelle Faktoren und koloniale Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus genannt?	ja
Werden globale und wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen herausgearbeitet?	ja
Werden die Kolonien als handelnde Akteure dargestellt? (agency)	ja
Werden die Nachwirkungen und Folgen des Kolonialismus thematisiert?	ja

7. Interpretation der Analyseergebnisse

In Bezug auf das mögliche Vorherrschen einer eurozentrischen Perspektive in den untersuchten Kapiteln der beiden Schulbücher aus der Reihe *geschichte.aktuell* kann festgehalten werden, dass weder die Idee von einer notwendigen und linearen Fortschritts- und Expansionsgeschichte Europas tradiert, noch die Stereotype von den „Entdeckern als Helden“ und „Kolonisierten als Wilden“ durch die gewählte Darstellung reproduziert werden. Zur Stilisierung Europas zum Akteur im Gegensatz zu den Kolonien als passivem Objekt ist zu sagen, dass diese Frage in der Tabelle verneint wurde, da die sogenannte „agency“ der Kolonisierten im Kontext der Unabhängigkeitsbewegungen und Entkolonisierung herausgestrichen wurde. Allerdings darf dieser Eindruck nicht davon ablenken, dass bezüglich der Durchsetzung des Kolonialismus und Imperialismus diese Handlungsfähigkeit ausgeblendet wird und das Bild von Europa als alleinigem Akteur vermittelt wird. Die eurozentrische Perspektive zeigte sich in dieser Schulbuchreihe vor allem durch die Tradierung der Idee von der „Kolonie als leerem Raum“, welche besonders durch die häufig unreflektierte und unmarkierte Verwendung des Begriffs „Entdeckung“ deutlich wird. Allerdings wird im ersten Band der Reihe im Unterkapitel „Geschichte Afrikas in Umrissen“ der Versuch unternommen, dieses Stereotyp zu dekonstruieren, indem die verschiedenen frühen Hochkulturen Afrikas vorgestellt werden. Eine welt- und globalgeschichtliche Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus ist in dieser Schulbuchreihe deutlich zu erkennen. Ein Perspektivenwechsel wird durch die Präsentation mehrerer Quellentexte, welche von Angehörigen der ehemals kolonisierten Gesellschaften verfasst wurden, vollzogen. Die außereuropäische Geschichte wird sowohl im ersten als auch im zweiten Band ausführlich thematisiert. Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich auch hier die Tendenz gezeigt hat, die Geschichte „Außereuropas“⁴²³ in Abhängigkeit zur europäischen Geschichte zu behandeln. Globale und wechselseitige Beeinflussungen werden zwar aufgezeigt, allerdings geschieht dies nur in geringem Maße, konkret nur in Bezug auf den Warenaustausch und das Einschleppen von Krankheiten. Wie bereits erläutert, wird die „agency“ der Kolonisierten vor allem in der Thematisierung der Unabhängigkeitsbewegungen herausgestrichen. Zur postkolonialen Perspektive in dieser Schulbuchreihe wurde festgestellt, dass eine „Provinzialisierung“, also eine Dekonstruktion europäischer Meistererzählungen und Relativierung der Bedeutung Europas, nicht stattfindet. Die Auswirkungen und Folgen der kolonialen und imperialen Politik werden im zweiten Band erläutert, auch fortdauernde

⁴²³ Zur Problematik dieses Begriffes siehe S. 32 dieser Diplomarbeit.

Abhängigkeiten nach der formellen Dekolonisation werden aufgezeigt. Im ersten Band der Reihe werden außerdem neben wirtschaftlichen und sozialen Ursachen auch die kolonialen Diskurse als Ursache des Kolonialismus und Imperialismus genannt. Wie bereits festgestellt, kommt es zwar zu einer Erwähnung der „agency“ der Kolonisierten sowie der globalen Interaktionen, allerdings geschieht beides eher in geringem Maße. Es konnte also durch die Analyse der Reihe *geschichte.aktuell* verdeutlicht werden, dass hier welt- und globalgeschichtliche Perspektiven auf den Kolonialismus und Imperialismus gezeigt werden, allerdings auch Züge einer eurozentrischen Perspektive zu erkennen sind. Außerdem konnte gezeigt werden, dass das Vorkommen von welt- und globalgeschichtlichen und postkolonialen Ansätzen nicht gleich bedeutet, dass das gesamte Schulbuch nach den Prämissen dieser Forschungsansätze gestaltet ist, sondern, wie in diesem Fall, bestimmte Elemente dieser Perspektiven an nur wenigen Stellen zu finden waren.

Da aus der Reihe *Thema: Geschichte* nur ein Buch für diese Untersuchung relevant ist, und aus diesem wiederum nur ein Kapitel, fiel diese Analyse relativ kurz aus. Das eurozentrische Konzept des Evolutionismus, die Idee von einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild und Maßstab, zeigt sich in der unhinterfragten Verwendung des Begriffs „Entwicklung“ im Kontext der Entkolonialisierung. Die anderen drei Merkmale des Eurozentrismus des Analyseinstruments waren in diesem Schulbuch nicht zu finden, allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nur ein Kapitel zur Entkolonialisierung untersucht werden konnte und beispielsweise keine Darstellung der Durchsetzung des Kolonialismus und Imperialismus. Betrachtet man die Analysetabelle, wird der Eindruck erweckt, dass die welt- und globalgeschichtliche Perspektive zumindest in Teilen gezeigt wird. Tatsächlich werden die Beeinflussungen der britischen Politik durch das Geschehen in der indischen Kolonie thematisiert, ansonsten findet sich allerdings kein Hinweis auf wechselseitige Interaktionen und Beeinflussungen. Die „agency“ der ehemals Kolonisierten wird im Kontext der Unabhängigkeitsbewegungen herausgestrichen. Ein Perspektivwechsel sowie eine Fokussierung der außereuropäischen Geschichte konnten nicht festgestellt werden. Auch in Bezug auf die postkoloniale Perspektive hat sich ein äußerst gemischtes Bild ergeben. Auf das Fortdauern der Abhängigkeiten und die Folgen des Kolonialismus und Imperialismus wird verwiesen, die „agency“ der Kolonisierten sowie die globalen Interaktionen werden auch thematisiert, allerdings nur in geringem Maße. Ein Versuch der

„Provinzialisierung“ Europas sowie die Erläuterung kultureller Faktoren als Ursache des Kolonialismus und Imperialismus konnten in diesem Schulbuch nicht aufgezeigt werden.

Bezüglich der eurozentrischen Perspektive in der Schulbuchreihe *Zeitbilder* ist festzuhalten, dass weder die stereotypen Vorstellungen von den Entdeckern als „Helden“ und den Kolonisierten als „Wilden“ reproduziert noch Europa als alleiniger Akteur präsentiert wird, da mit mehreren Beispielen die „agency“ der Kolonisierten betont wird. Die Frage nach der Idee von einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild muss bejaht werden, da im ersten Band der Reihe trotz der Reflexion des Begriffs „Entdeckung“ ein solches Vorgehen in Bezug auf Begriffe wie „Neue Welt“ oder „Europäisierung der Welt“ nicht stattfindet. Auch wurde eine Karikatur abgebildet, welche ohne kritische Anmerkungen zur Reproduktion des eurozentrischen Konzeptes des Evolutionismus beitragen kann. Die unreflektierte Verwendung der Bezeichnung „Neue Welt“ ist außerdem auch der Grund, warum die Frage nach dem Bild von der Kolonie als „weißem Fleck“ nicht verneint werden kann, und das obwohl die Geschichte der Kolonien sowohl im ersten als auch im zweiten Band ausführlich thematisiert wird, was wiederum als Merkmal für eine welt- und globalgeschichtliche Perspektive zu sehen ist. Generell konnte im Rahmen der Untersuchung festgestellt werden, dass sich die Reihe *Zeitbilder* durch das Vorherrschen einer welt- und globalgeschichtlichen wie auch einer postkolonialen Perspektive auszeichnet. Zur welt- und globalgeschichtlichen Perspektive ist zu sagen, dass an mehreren Stellen die „agency“ der Kolonisierten hervorgestrichen wird und auch durch eine Vielzahl von Quellentexten die Perspektive der Kolonisierten präsentiert wird. Auf globale und wechselseitige Beeinflussungen wird allerdings in erster Linie in Bezug auf den Güterausaustausch verwiesen. Durch die Betonung der aktiven Rolle der Kolonisierten bei der Durchsetzung des Kolonialismus wird die europäische Meistererzählung von der rein europäischen Aktivität dekonstruiert und so etwas zum postkolonialen Projekt der „Provinzialisierung“ Europas beigetragen. Im zweiten Band der Reihe werden an mehreren Stellen die Folgen des Kolonialismus und Imperialismus und die andauernden Abhängigkeiten thematisiert. Außerdem werden neben den sozialen und wirtschaftlichen Gründen die kolonialen Diskurse als Ursachen des Kolonialismus und Imperialismus herausgestrichen. Es lässt sich also festhalten, dass in der Schulbuchreihe *Zeitbilder* viele Ansätze der Welt- und Globalgeschichte und den Postcolonial Studies zu finden sind und der Eindruck erweckt wird, als wollten die AutorInnen die eurozentrische Perspektive überwinden. Durch die teilweise

fehlende kritische Einordnung und Reflexion von problematischen Begriffen und Darstellungen ist dies nicht ganz gelungen.

Bei der Untersuchung der Reihe *GO! Geschichte* konnte in Hinsicht einer eurozentrischen Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus weder die Tradierung der Idee von einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild noch die Reproduktion der stereotypen Vorstellung von den Entdeckern als Helden und den Kolonisierten als „Wilden“ festgestellt werden. Auch das Bild von der Kolonie als leerem, geschichtslosem Raum wird nicht vermittelt. Es werden zwar Begriffe wie „Neue Welt“ verwendet, allerdings erstens nur unter Anführungszeichen und zweitens wird an die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsauftrag gerichtet, in welchem die Problematik dieses Begriffes reflektiert wird. Generell ist dieses Schulbuch im Umgang mit problematischen Bezeichnungen im Kontext des Kolonialismus und Imperialismus vorbildlich. So wird zum Beispiel auch darauf hingewiesen, dass auf die Verwendung der Bezeichnung „Indianer“ verzichtet werden sollte und stattdessen Alternativen vorgestellt. Außerdem werden die Kolonien nicht als passives Objekt dargestellt, da an vielen Stellen die Handlungsmöglichkeiten der Kolonisierten hervorgehoben werden, was als Merkmal einer welt- und globalgeschichtlichen sowie postkolonialen Perspektive festgelegt wurde. In Bezug auf ein welt- und globalgeschichtliches Vorgehen muss auf die vielen Perspektivenwechsel verwiesen werden, welche durch das Abdrucken und meist auch Gegenüberstellen einer Vielzahl von Quellentexten, erzielt werden. Sowohl im sechsten als auch im siebten Band der Reihe wird die außereuropäische Geschichte thematisiert. Auch globale Interaktionen und wechselseitige Beeinflussungen werden behandelt, auch wenn dies nicht in besonderem Maße geschieht. In Bezug auf eine postkoloniale Perspektive in dem Schulbuch *GO! Geschichte* ist zu sagen, dass im ersten Band der Versuch unternommen wird Europa zu „provinzialisieren“, indem die Bedeutung der sogenannten „Entdeckung“ Amerikas relativiert wird. Besonders im siebten Band wird auf das Fortdauern von Abhängigkeiten nach der formellen Unabhängigkeit der Kolonien ausdrücklich hingewiesen. Im Kontext des Imperialismus werden außerdem kulturelle Faktoren als Ursache des Expansionsbestrebens benannt. Wie bereits erwähnt, können auch die Fragen nach der Betonung der „agency“ der Kolonisierten und den globalen Interaktionen und wechselseitigen Beeinflussungen bejaht werden. Es konnte also im Rahmen der Untersuchung festgestellt werden, dass in dieser Schulbuchreihe eindeutig die welt- und globalgeschichtliche und postkoloniale Perspektive vorherrscht und vielfach Anregungen

gegeben wurden, um die eurozentrische Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus zu hinterfragen.

Das Schulbuch *Zeitfenster* ist das einzige der untersuchten Lehrwerke, in welchem das eurozentrische Stereotyp von den Entdeckern als „Helden“ und den Kolonisierten als „unzivilisierte Wilde“ tradiert wird. Auch die Bewertung der südamerikanischen Kulturen nach europäischen Maßstäben ist ein Indiz für eine eurozentrische Perspektive. Außerdem wird hier eine Reihe von problematischen Begriffen unkritisch und unreflektiert verwendet, welche als Merkmale des eurozentrischen Diskurses zu sehen sind: „Indianer“, „Entdeckung“, „Neue Welt“. Die Bezeichnungen „Entdeckung“ und „Neue Welt“, sowie das fast vollständige Ausblenden der außereuropäischen Geschichte, trägt dazu bei, dass das Bild von den Kolonien als „weißem“ und „geschichtslosem“ Fleck vermittelt wird. Durch die positive Darstellung der „Europäisierung“ wird außerdem die Idee von einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischem Vorbild tradiert. Allerdings wird durch das Betonen der aktiven Handlungsmöglichkeiten der Kolonisierten in Bezug auf die Durchsetzung des Kolonialismus in Amerika und den Unabhängigkeitsbewegungen nicht der Eindruck vermittelt, die Kolonisierten seien nur passiv und ohne Handlungsmöglichkeiten gewesen. Die Verweise auf die „agency“ der Kolonisierten sind außerdem als ein Merkmal einer welt- und globalgeschichtlichen Perspektive zu sehen. Auch die wechselseitigen Beeinflussungen werden thematisiert, auch wenn dies in erster Linie in Bezug auf den Warenhandel geschieht. Die Frage nach dem Perspektivenwechsel muss bejaht werden, auch wenn dieser an nur zwei Stellen vollzogen wird. Die außereuropäische Geschichte wird in den beiden Bänden nicht näher erläutert. Bezüglich der postkolonialen Perspektive konnte festgestellt werden, dass an mehreren Stellen auf die Folgen des Kolonialismus und Imperialismus und andauernde Abhängigkeiten verwiesen wird. Der Versuch einer „Provinzialisierung“ Europas wird nicht unternommen. Auf kulturelle Faktoren als Ursachen wird nur im Kontext des Imperialismus, nicht bei der Thematisierung des Kolonialismus, verwiesen. Wie bereits ausgeführt wird in diesem Schulbuch auf wechselseitige Beeinflussungen nur bezüglich des Warenaustausches hingewiesen. Die „agency“ der Kolonisierten wird zwar an mehreren Stellen betont, allerdings wird in Bezug auf die Unabhängigkeitsbewegungen das ernüchternde Fazit gezogen, dass diese „von vornherein meist zum Scheitern verurteilt“ waren.⁴²⁴ Es lässt sich also festhalten, dass in der Schulbuchreihe *Zeitfenster* zwar einzelne Merkmale einer welt-

⁴²⁴Vgl. Brzobohaty, Salmeyer, Zellhofer, *Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde* 6, 131.

und globalgeschichtlichen sowie einer postkolonialen Perspektive zu finden sind, allerdings in geringem Maße. Die eurozentrische Perspektive hingegen ist vielfach vertreten und herrscht in den untersuchten Kapiteln eindeutig vor.

Auch in der Schulbuchreihe *Netzwerk Geschichte* konnten im Rahmen der Untersuchung Indizien einer eurozentrischen Perspektive aufgezeigt werden. So wird durch die fehlende kritische Einordnung eines problematischen Quellentextes und die unreflektierte Verwendung der Bezeichnungen „Dritte Welt“, „Entdeckung“ und „Neue Welt“ die Vorstellung von einer notwendigen Entwicklung der Welt nach europäischen Maßstäben reproduziert. Außerdem stehen die Begriffe „Entdeckung“ und „Neue Welt“ für das Bild von der Kolonie als „weißem Fleck“. Allerdings haben sich keine Hinweise auf die Stereotype von den Entdeckern als „Helden“ und Kolonisierten als „Wilden“ gefunden. Die Frage nach der Darstellung der Kolonisierten als passivem Objekt musste auch verneint werden, es muss an dieser Stelle aber darauf hingewiesen werden, dass die „agency“ der kolonisierten Gesellschaften nur in Bezug auf die Unabhängigkeitsbewegungen zur Sprache gebracht wird. Die Handlungsmöglichkeiten beispielsweise bei der Durchsetzung des Kolonialismus werden nicht aufgezeigt. Zur welt- und globalgeschichtlichen Perspektive konnte festgestellt werden, dass Perspektivenwechsel zwar angeregt wurden, allerdings geschieht dies, im Vergleich zu anderen untersuchten Schulbüchern, nur an wenigen Stellen. Die Frage nach wechselseitigen Beeinflussungen wurde bejaht, allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Auswirkungen auf Europa nur mit einem einzigen Arbeitsauftrag thematisiert werden. Ansonsten herrscht die Vorstellung von einer einseitigen Beeinflussung der Kolonien durch Europa vor. Die außereuropäische Geschichte wird in keinem der beiden untersuchten Bände der Reihe *Netzwerk Geschichte* näher in das Blickfeld gerückt. Der Vollständigkeit halber muss allerdings erwähnt werden, dass im sechsten Band im Kapitel „Die Anfänge der USA“ in zwei Sätzen die frühe Besiedelung des amerikanischen Kontinents angesprochen wird. Von einer vertieften Beschäftigung mit der außereuropäischen Geschichte kann aber keineswegs die Rede sein. Wie bereits erläutert, wird die „agency“ der Kolonisierten sehr wohl hervorgehoben, allerdings auch nur in bestimmten Kontexten. Bezüglich der postkolonialen Perspektive ist zu sagen, dass kein Versuch einer „Provinzialisierung“ Europas in den untersuchten Lehrwerken vorhanden ist. Auf andauernde Abhängigkeiten und Nachwirkungen des Kolonialismus und Imperialismus wird hingegen sehr wohl hingewiesen. Auf Grund der Thematisierung der Evolutionstheorie von Darwin kann auch die Frage nach den kulturellen

Faktoren als Ursachen des Kolonialismus bejaht werden. Wechselseitige Beeinflussungen und die Handlungsmöglichkeiten der Kolonisierten werden in den untersuchten Lehrwerken zwar angesprochen, allerdings wurde bereits kritisiert, dass dies dennoch in nur unzureichendem Maße geschieht. Es lässt sich also festhalten, dass in der Reihe *Netzwerk Geschichte* einige Hinweise auf eine eurozentrische Perspektive gefunden wurden. Ansätze einer welt- und globalgeschichtlichen und postkolonialen Perspektive sind auch vorhanden, aber vor allem im Vergleich mit anderen untersuchten Schulbüchern, wie zum Beispiel *GO! Geschichte* wird deutlich, wie viel Nachholbedarf in Bezug auf die Präsentation dieser beiden Perspektiven und der Überwindung des Eurozentrismus hier noch besteht.

8. Resümee

Als Grundlage der Untersuchung der Schulgeschichtsbücher nach der Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus wurden drei Perspektiven auf dieses Thema unterschieden: die eurozentrische Perspektive, die welt- und globalgeschichtliche Perspektive und die postkoloniale Perspektive. Im Zuge der Erläuterung der Analysekatoren wurde bereits darauf hingewiesen, dass welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht präferiert werden sollten, da sie für die Schülerinnen und Schüler in einer globalisierten Welt orientierungstiftend sein können und außerdem dazu beitragen können, rassistische Stereotype und Ideologien zu hinterfragen. Zur Dekonstruktion von eurozentrischen stereotypen Vorstellungen können auch postkoloniale Ansätze äußerst hilfreich sein. Eurozentrische Perspektiven auf den Kolonialismus und Imperialismus sollten im Geschichtsunterricht überwunden werden. Wobei an dieser Stelle darauf hingewiesen werden muss, dass das vollständige Ablegen der eurozentrischen Sichtweise für europäische Geschichtsschulbücher auf Grund des eigenen Standpunktes, von welchem die Welt betrachtet wird, wohl ein Ding der Unmöglichkeit ist. Wolfgang Reinhard zieht das Fazit, dass „man als Europäer ehrlicherweise nur eurozentrische Kolonialgeschichte schreiben kann, allenfalls im Sinne eines aufgeklärten, selbstkritisch reflektierten Eurozentrismus [...]“⁴²⁵ Daher sollte dieses selbstkritische Reflektieren der eigenen Perspektive einen wesentlichen Stellenwert im Kontext der Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus in den Geschichtsschulbüchern einnehmen.

⁴²⁵ Vgl. Reinhard, Kolonialgeschichtliche Probleme, 79.

Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass alle drei Perspektiven in den untersuchten Schulgeschichtsbüchern zu finden sind. Die Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus unterscheidet sich in den jeweiligen Lehrwerken allerdings deutlich dadurch, welche Perspektive wie stark vertreten ist bzw. welche Perspektive vorherrscht. So herrscht beispielsweise in der Schulbuchreihe *Zeitfenster* eindeutig die eurozentrische Perspektive vor und welt- und globalgeschichtliche und postkoloniale Ansätze haben nur in geringem Maße Einzug in die Darstellung gehalten. Im Gegensatz dazu kann die Schulbuchreihe *GO! Geschichte* auf Grund der vorbildhaften Reflexion von eurozentrischen Bezeichnungen und Stereotypen und dem Vorherrschen der welt- und globalgeschichtlichen und postkolonialen Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus positiv hervorgehoben werden.

Wie schon in der Einleitung dieser Diplomarbeit angesprochen, gibt es keine aktuelle umfassende Untersuchung der Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus in den österreichischen Geschichtsschulbüchern. Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, ein Stück dieser Forschungslücke zu schließen. Damit dies vollständig gelingen kann, müsste noch eine Reihe an Untersuchungen folgen. So wäre beispielsweise eine Analyse von Geschichtsschulbüchern für die Unterstufe sinnvoll. Ein historischer Vergleich von aktuellen und älteren Lehrwerken könnte Kontinuitäten oder aber auch Brüche und Verbesserungen in der Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus aufzeigen.

9. Literatur- und Quellenverzeichnis

9.1. Quellenkorpus

Johannes *Brzobohaty*, Robert *Salmeyer*, Christa *Zellhofer*, *Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6* (Wien 2013).

Johannes *Brzobohaty*, Robert *Salmeyer*, Christa *Zellhofer*, *Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 7* (Wien 2013).

Michael *Lemberger*, Renate *Pokorny*, Hans *Pokorny*, *Netzwerk Geschichte 6* (Linz² 2011).

Michael *Lemberger*, Renate *Pokorny*, Hans *Pokorny*, *Netzwerk Geschichte 7* (Linz² 2013).

Franz *Melichar*, Irmgard *Plattner*, Claudia *Rauchegger-Fischer*, *GO! Geschichte Oberstufe 6* (Wien 2012).

Franz *Melichar*, Irmgard *Plattner*, Claudia *Rauchegger-Fischer*, *GO! Geschichte Oberstufe 7* (Wien 2013).

Christian *Rohr*, Peter *Gutschner*, *geschichte.aktuell 1 AHS* (Linz 2006).

Christian *Rohr*, Peter *Gutschner*, *geschichte.aktuell 2 AHS* (Linz 2006).

Alois *Scheucher*, Josef *Scheipl*, Eduard *Staudinger*, Ulrike *Ebenhoch*, *Zeitbilder 5&6. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges* (Wien 2011).

Alois *Scheucher*, Josef *Scheipl*, Eduard *Staudinger*, Ulrike *Ebenhoch*, *Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart* (Wien 2012).

Manfred *Schindlbauer*, *Thema: Geschichte 7. Vom 20. zum 21. Jahrhundert* (Wien 2007).

9.2. Sekundärliteratur

Ewa *Anklam*, Susanne *Grindel*, Europa im Bild – Bilder von Europa: Europarepräsentationen in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsschulbüchern in historischer Perspektive. In: Carsten *Heinze*, Eva *Matthes* (Hg.), Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2010) 93-108.

Susan *Arndt*, Antje *Hornscheidt*, „Worte können sein wie winzige Arsendosen.“ Rassismus in Gesellschaft und Sprache. In: Susan *Arndt*, Antje *Hornscheidt* (Hg.), Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster 2004) 11-74.

Roland *Bernhard*, Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts (Eckert. Die Schriftenreihe 134, Göttingen 2013).

Maria do Mar *Castro Varela*, Nikita *Dhawan*, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung (Cultural Studies 36, Bielefeld² 2015).

Dipesh *Chakrabarty*, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung (Theorie und Gesellschaft 72, Frankfurt am Main 2010).

Sebastian *Conrad*, Andreas *Eckert*, Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen: Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt. In: Sebastian *Conrad*, Andreas *Eckert*, Ulrike *Freitag* (Hg.), Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen (Globalgeschichte 1, Frankfurt am Main 2007) 7-49.

Sebastian *Conrad*, Deutsche Kolonialgeschichte (München 2008).

Sebastian *Conrad*, Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45 (2012) 3-9.

Sebastian *Conrad*, Shalini *Randeria*, Einleitung: Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Sebastian *Conrad*, Shalini *Randeria*, Regina *Römhild* (Hg.), Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften (Frankfurt am Main² 2013) 32-70.

Frederick *Cooper*, Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive (Globalgeschichte 2, Frankfurt/New York 2012).

Chandra-Milena *Danielzik*, Daniel *Bendix*, entdecken/ Entdeckung/ Entdecker_in/ Entdeckungsreise. In: Susan *Arndt*, Nadja *Ofoatey-Alazard* (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 264-268.

Chandra-Milena *Danielzik*, Daniel *Bendix*, <Neue Welt>. In: Susan *Arndt*, Nadja *Ofoatey-Alazard* (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 695.

John *Darwin*, Der imperiale Traum. Die Globalgeschichte großer Reiche 1400-2000 (Frankfurt am Main 2010).

Frank *Deppe*, David *Salomon*, Ingar *Solty*, Imperialismus (Basiswissen Politik/Geschichte/Ökonomie, Köln 2011).

Anette *Dietrich*, Juliane *Strohschein*, Kolonialismus. In: Susan *Arndt*, Nadja *Ofuathey-Alazard* (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 114-120.

Andreas *Eckert*, Vorwort. In: Frederick *Cooper*, Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive (Globalgeschichte 2, Frankfurt am Main 2012) 7-10.

Klaus *Edel*, Eduard *Fuchs*, Margot *Fuchs* u.a., Imperialismus in den Geschichtsbüchern. In: Jean-Paul *Lehners*, (Hg.), Kolonialismus, Imperialismus, Dritte Welt 2: Materialien (Geschichte und Sozialkunde 2/2, Salzburg 1978) 228-242.

Friedrich *Edelmayer*, Peter *Feldbauer*, Marija *Wakounig*, Vorwort. In: Friedrich *Edelmayer*, Peter *Feldbauer*, Marija *Wakounig*, Globalgeschichte 1450-1620. Anfänge und Perspektiven (Edition Weltregionen 4, Wien 2002) 7-10.

Birgit *Englert*, Ingeborg *Grau*, Andrea *Komlosy*, Globale Ungleichheit in historischer Perspektive. In: Birgit *Englert*, Ingeborg *Grau*, Andrea *Komlosy*, Nord-Süd-Beziehungen. Kolonialismen und Ansätze zu ihrer Überwindung (Gesellschaft Entwicklung Politik 8, Wien 2006) 13-28.

Francesca *Falk*, Postkolonialismus. In: Pim *den Boer*, Heinz *Duchhardt*, Georg *Kreis*, Wolfgang *Schmale* (Hg.), Europäische Erinnerungsorte 3. Europa und die Welt (München 2012) 53-62.

Uta *Fenske*, Bärbel P. *Kuhn*, Einleitung. In: Uta *Fenske*, Daniel *Groth*, Klaus-Michael *Guse*, Bärbel P. *Kuhn* (Hg.), Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht (Frankfurt am Main 2015) 9-17.

Susan *Gniechwitz*, Antisemitismus im Lichte der modernen Vorurteilsforschung. Kognitive Grundlagen latenter Vorurteile gegenüber Juden in Deutschland (Berlin 2006).

Margarete *Grandner*, Andrea *Komlosy*, Das 18. Jahrhundert – eine globalhistorische Epoche? In: Margarete *Grandner*, Andrea *Komlosy* (Hg.), Vom Weltgeist beseelt. Globalgeschichte 1700-1815 (Edition Weltregionen 7, Wien 2004) 7-23.

Susanne *Grindel*, Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern. In: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung 3 (2008) 695-716.

Susanne *Grindel*, Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika. In: Roland *Bernhard*, Susanne *Grindel*, Felix *Hinz*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Mythen in

deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag (Eckert. Die Schriftenreihe 142, Göttingen 2017) 117-136.

Susanne *Grindel*, Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. In: *Geschichte und Gesellschaft* 38 (2012) 272-303.

Kien Nghi *Ha*, Postkolonialismus. In: Susan *Arndt*, Naja *Ofuatey-Alazard* (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (Münster² 2015) 177-184.

Saskia *Handro*, Bernd *Schönemann*, Zur Einleitung. In: Saskia *Handro*, Bernd *Schönemann* (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin² 2011)* 3-12.

Carsten *Heinze*, Das Bild im Schulbuch. Eine Einführung. In: Carsten *Heinze*, Eva *Matthes* (Hg.), *Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2010)* 9-13.

Eric J. *Hobsbawm*, *Das imperiale Zeitalter. 1875-1914* (Frankfurt, New York 2008).

Thomas *Höhne*, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Frankfurt am Main 2003).

Rüdiger *Hort*, *Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte* (Saarbrücken 2007).

Jan C. *Jansen*, Jürgen *Osterhammel*, *Dekolonisation. Das Ende der Imperien* (C.H. Beck Wissen, München 2013).

Sünne *Juterczenka*, Peter *Burschel*, Begegnen, Aneignen, Vermessen. Europäische Expansion als globale Interaktion. In: Peter *Burschel*, Sünne *Juterczenka* (Hg.), *Die europäische Expansion (Basistexte Frühe Neuzeit 3, Stuttgart 2016)* 7-31.

Anne *Kerber*, Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig? In: Helma *Lutz*, Kathrin *Gawarecki* (Hg.), *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft (Niederlande Studien 40, Münster 2005)* 81-93.

Karl Christoph *Klauer*, Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Lars Eric *Petersen*, Bernd *Six* (Hg.), *Stereotype, Vorurteile, und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (Basel 2008) 23-32.

Christian *Koller*, *Rassismus* (Paderborn 2009).

Andrea *Komlosy*, *Globalgeschichte. Methoden und Theorien* (Wien/Köln/Weimar 2011).

Claudia Kraft, Alf Lüdtke, Jürgen Martschukat, Einleitung: Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen. In: Claudia Kraft, Alf Lüdtke, Jürgen Martschukat (Hg.), Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen (Frankfurt am Main 2010) 9-25.

Reinhard Krammer, Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung 23 (2005) 42-54.

Ulrike Lindner, Koloniale Begegnungen. Deutschland und Großbritannien als Imperialmächte in Afrika 1880-1914 (Frankfurt am Main 2011).

Walter Lippmann, Public Opinion (New York 1922).

Katharine Machnik, „Dritte Welt“. In: Susan Arndt, Antje Hornscheid (Hg.), Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster 2004) 107-111.

Eva Matthes, Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In: Eva Matthes, Carsten Heinze (Hg.), Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2004) 231-249.

Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim/Basel¹¹ 2010).

Sibille Merz, >Dritte Welt<. In: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015), 683.

Astrid Messerschmidt, Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse um Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte (Frankfurt am Main 2009).

Peter Meyers, Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In: E. Horst Schallenberger (Hg.), Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Pädagogische Informationen – Provokative Impulse, Kastellaun 1976), 47-73.

Matthias Middell, Susanne Popp, Hanna Schissler, Weltgeschichte im deutschen Geschichtsunterricht. Argumente und Thesen. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003) 149-154.

Jürgen Mirow, Weltgeschichte (München 2009).

Wolfgang J. Mommsen, Der europäische Imperialismus. Aufsätze und Abhandlungen (Göttingen 1979), 206-207.

Walter Müller, Die Verbilderung unserer Lebenswelt – eine pädagogische Herausforderung. In: Carsten Heinze, Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2010) 33-42.

Hans-Heinrich Nolte, Weltgeschichte. Imperien, Religionen und Systeme. 15.-19. Jahrhundert (Wien, Köln, Weimar 2005).

Jürgen Osterhammel, Jan C. Jansen, Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen (C.H. Beck Wissen, München⁷ 2012).

Jürgen Osterhammel, Alte und neue Zugänge zur Weltgeschichte. In: Jürgen Osterhammel (Hg.), Weltgeschichte (Basistexte Geschichte 4, Stuttgart 2008) 9-32.

Jürgen Osterhammel, Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts (München 2009).

Jürgen Osterhammel, Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats. Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 147, Göttingen 2001).

Jürgen Osterhammel, Globalgeschichte. In: Hans-Jürgen Goertz (Hg.), Geschichte. Ein Grundkurs (Reinbek bei Hamburg³ 2007) 592-610.

Jürgen Osterhammel, Niels P. Petersson, Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen (C.H. Beck Wissen, München⁴ 2007).

Jürgen Osterhammel, „Weltgeschichte“: Ein Propädeutikum. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005) 452-479.

Hans-Jürgen Pandel, Bildinterpretation. Zum Stand der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. In: Saskia Handro, Bernd Schönemann (Hg.), Visualität und Geschichte (Geschichtskultur und historisches Lernen 1, Berlin 2011) 69-87.

Hans-Jürgen Pandel, Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Saskia Handro, Bernd Schönemann (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis 16, Berlin 2011) 15-37.

Lars Eric Petersen, Bernd Six, Vorurteile. In: Lars Eric Petersen, Bernd Six (Hg.), Stereotype, Vorurteile, und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen (Basel 2008) 109-110.

Susanne Popp, Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56 (2005) 491-507.

Susanne Popp, Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 69 (2005) 27-49.

Susanne Popp, Weltgeschichte im Geschichtsunterricht? Geschichtsdidaktische Überlegungen zum historischen Lernen im Zeitalter der Globalisierung. In: Susanne Popp, Johanna Forster (Hg.), Curriculum Weltgeschichte. Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2003) 68-101.

Shalini Randeria, Regina Römhild, Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013). In: Sebastian Conrad, Shalini Randeria, Regina Römhild (Hg.), Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften (Frankfurt/New York² 2013) 9-31.

Rolf Reichardt, Bild- und Mediengeschichte. In: Joachim Eibach, Günther Lottes (Hg.), Kompass der Geschichtswissenschaft. Ein Handbuch (Göttingen² 2006) 219-230.

Wolfgang Reinhard, Kolonialgeschichtliche Probleme und kolonialhistorische Konzepte. In: Claudia Kraft, Alf Lüdtke, Jürgen Martschukat (Hg.), Kolonialgeschichten – Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen (Frankfurt am Main 2010) 67-91.

Mathias Renz, Kartierte Kolonialgeschichte. Der Kolonialismus in raumbezogenen Medien historischen Lernens – ein Vergleich aktueller europäischer Geschichtsatlantiken (Göttingen 2014).

Joachim Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik (Göttingen² 1997).

Klaus Roth, „Bilder in den Köpfen“. Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht. In: Valeria Heuberger, Arnold Suppan, Elisabeth Vyslonzil (Hg.), Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen (Frankfurt am Main 1998) 21-43.

Walter Sauer, Vergessene Glanzzeiten. Afrika geschichtsloser Kontinent? In: Katja Böhler, Jürgen Hoeren (Hg.), Afrika. Mythos und Zukunft (HERDER spektrum 5421, Freiburg 2003) 39-48.

Hanna Schissler, Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichten und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula. Gutachten des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung für das Bundespräsidialamt. In: Internationale Schulbuchforschung 25 (2003) 155-166.

Gregor Schöllgen, Friedrich Kiessling, Das Zeitalter des Imperialismus (Oldenbourg Grundriss der Geschichte 15, München⁵ 2009).

Gerd Schumann, Kolonialismus, Neokolonialismus, Rekolonisierung (Basiswissen Politik/Geschichte/Ökonomie, Köln 2016).

Wolfgang *Schwentker*, Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte. In: Margarete *Grandner*, Dietmar *Rothermund*, Wolfgang *Schwentker* (Hg.), Globalisierung und Globalgeschichte (Globalgeschichte und Entwicklungspolitik 1, Wien 2005), 36-59.

Noah *Sow*, Entdecken. In: Susan *Arndt*, Nadja *Ofuathey-Alazard* (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 269-271.

Noah *Sow*, >Indianer<. In: Susan *Arndt*, Nadja *Ofuathey-Alazard* (Hg.), Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk (Münster² 2015) 690.

Gerd *Stein*, Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Werner *Wiater* (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur Historischen und Systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2003) 23-32.

Arnold *Suppan*, Einleitung. Identitäten und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen. In: Valeria *Heuberger*, Arnold *Suppan*, Elisabeth *Vyslonzil* (Hg.), Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen (Frankfurt am Main 1998) 9-20.

Peter *Weinbrenner*, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Richard *Olechowski* (Hg.), Schulbuchforschung (Frankfurt am Main 1995) 21-45.

Andreas *Zick*, Beate *Küpper*, Rassismus. In: Lars Eric *Petersen*, Bernd *Six* (Hg.), Stereotype, Vorurteile, und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen (Basel 2008) 111-120, hier 111.

Jürgen *Zimmerer*, Deutscher Rassenstaat in Afrika. Ordnung, Entwicklung und Segregation in „Deutsch-Südwest“ (1884-1915). In: Micha *Brumlik*, Susanne *Meinl*, Werner *Renz* (Hg.), Gesetzliches Unrecht. Rassistisches Recht im 20. Jahrhundert (Frankfurt 2005) 135-153.

9.3. Onlinequellen

Bundesministerium für Bildung, AHS-Lehrplan Oberstufe: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?5te975> (21.04.2017).

Stefan *Rinke*, Eurozentrismus. In: Friedrich *Jaeger* (Hg.), Enzyklopädie der Neuzeit Online, online unter <<http://referenceworks.brillonline.com.uaccess.univie.ac.at/entries/enzyklopaedie-der-neuzeit/eurozentrismus-a0990000?s.num=64&s.start=60>> (27.06.2017).

Schulunterrichtsgesetz, online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (27.10.2017).

10. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: *Die Aufteilung Afrikas*. In: Christian Rohr, Peter Gutschner, geschichte.aktuell 1 AHS (Linz 2006), 159.

Abb. 2: *Marianne*. In: Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 5&6. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges (Wien 2011), 220.

Abb. 3: *Faschoda 1898*. In: Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 5&6. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges (Wien 2011), 221.

Abb. 4: *Bevor die Deutschen kamen* und *Die Deutschen sind da*. In: Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 5&6. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges (Wien 2011), 222.

Abb. 5: *Die koloniale Aufteilung Afrikas*. In: Alois Scheucher, Josef Scheipl, Eduard Staudinger, Ulrike Ebenhoch, Zeitbilder 5&6. Geschichte und Sozialkund, Politische Bildung. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges (Wien 2011), 224.

Abb. 6: *Ausschnitt aus einem japanischen Wandschirm*. In: Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6 (Wien 2012), 14.

Abb. 7: *Landung des Kplumbus auf Guanahani*. In: Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6 (Wien 2012), 16.

Abb. 8: *Sammy Baloji, Mémoire*. In: Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6 (Wien 2012), 163.

Abb. 9: *Afrika, Kolonialbesitz 1914*. In: Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, GO! Geschichte Oberstufe 6 (Wien 2012), 166.

Abb. 10: *Die Aufteilung Chinas*. In: Johannes Brzobohaty, Robert Salmeyer, Christa Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6 (Wien 2013), 129.

Abb. 11: *Cartoon, Weißkopfadler*. In: Johannes Brzobohaty, Robert Salmeyer, Christa Zellhofer, Zeitfenster: Geschichte und Sozialkunde 6 (Wien 2013), 134.

11. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Untersucht wurden ausschließlich aktuelle Lehrwerke, welche auf der Schulbuchliste 2016/17 des Bundesministeriums für Bildung für die AHS Oberstufe zu finden sind. Konkret liegt dieser Diplomarbeit die Fragestellung zu Grunde, welche Perspektive auf den Kolonialismus und Imperialismus in den untersuchten Geschichtsschulbüchern vermittelt wird. Als Untersuchungsmethode wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewählt. Die Analyse der Bildquellen orientiert sich am PWD-Modell nach Hans-Jürgen Pandel. Einer Einführung in das Themengebiet Kolonialismus und Imperialismus folgt die Erläuterung der forschungsleitenden Fragestellungen und der Forschungsmethode, sowie die Festlegung des Quellenkorpus. Anschließend werden die Analysekategorien vorgestellt: es werden drei Perspektiven auf den Kolonialismus und Imperialismus differenziert. Es handelt sich dabei um die eurozentrische Perspektive, die welt- und globalgeschichtliche Perspektive und die postkoloniale Perspektive. Nach der Analyse der Lehrwerke findet sich eine Interpretation der Analyseergebnisse sowie ein Resümee der Diplomarbeit mit Forschungsausblick. Die durchgeführte Schulbuchanalyse konnte zeigen, dass in allen untersuchten Schulbüchern alle drei Perspektiven auf den Kolonialismus und Imperialismus zu finden sind. Allerdings unterscheiden sich die Lehrwerke dadurch, welche Perspektive vorherrscht und welche sich nur an wenigen Stellen zeigt. Während sich manche untersuchten Werke durch eine starke Präsenz der welt- und globalgeschichtlichen und postkolonialen Perspektive auszeichnen, präsentieren andere vorwiegend die eurozentrische Perspektive und reproduzieren durch diese Darstellungsweise teilweise Stereotype und sogenannte Geschichtsmymen bezüglich des Kolonialismus und Imperialismus.