



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kolonialgeschichte(en) im Lichte nationaler Geschichtsschreibungen - Zur Darstellung Früher Expansionsreisen in Geschichtslehrbüchern des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie“

verfasst von / submitted by

Sophie Maksumic, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

A 066 848

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

Bildungswissenschaft (Master)

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Alan Sioltaich Ross, BA MSt

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

16.05.2022

.....

Datum

Sophie Makowski

.....

Unterschrift

That when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise - Chimamanda Ngozi Adichie

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. MAKING SENSE OF THE PAST: KOLONIALISMUS, NATION UND SCHULE	9
2.1 Geschichtsschreibung & kollektives Gedächtnis	9
2.2 Institutionalisierung kolonialer Diskurse in nationalen Bildungssystemen	13
2.3 Geschichtsschulbücher & Identitätsbildung - Methodologische Überlegungen für den Blick auf nationale Kolonialgeschichte(en).....	16
3. EUROZENTRISMUS ALS KOLONIALE EXISTENZBEDINGUNG	24
3.1 Europa als Wegbereiter für <i>ein gemeinsames Großprojekt</i> ...?.....	24
3.2 ... oder doch ein <i>Wettkampf</i> zwischen den europäischen Nationen?.....	32
4. LEHREN FÜR DIE EIGENE KOLONIALPOLITIK?	38
4.1 Zum <i>Modernitätsgedanken</i> in den kolonialen Geschichtsschreibungen des Kaiserreichs	38
4.1.1 Kolonialherrschaft als <i>harte Arbeit</i> und <i>Fleiß</i>	39
4.1.2 Kolonialherrschaft als <i>Nutzbarmachung des Bodens</i>	44
4.2 Der österreichisch-ungarische Blick auf die <i>Kulturzustände</i> in Mexiko und Peru	49
4.2.1 Interesse an den <i>Kulturzuständen</i> fremder Gebiete als Ausgangspunkt kolonialer Fantasien..	50
4.2.2 <i>Kultur</i> als Mittel kolonialer Machtausweitung	55
5. MAßGESCHNEIDERTE HELDEN FÜR DIE EIGENEN KOLONIALPOLITISCHEN ANSPRÜCHE?	62
5.1 Christopher Columbus als <i>unterschätzter Einzelgänger</i> im Kaiserreich	62
5.1.1 Christopher Columbus‘ als <i>wertrationales, geistig überlegenes Vorbild</i>	64
5.1.2 Christopher Columbus als <i>unterschätztes und verleumdendes ‚Genie‘</i>	67
5.2 Die Doppelmonarchie zwischen <i>harten Feldherren</i> und <i>milden Ordnungshütern</i>	71
5.2.1 Pizarro und Cortés als <i>harte, unerschrockene Feldherren</i>	72
5.2.2 Die spanische Regierung als <i>milder Hüter der Ordnung</i>	75
6. ERZÄHLUNGEN ÜBER KOLONIALE EXPANSIONSREISEN ALS AUTOBIOGRAPHIEN DER KOLONIALMÄCHTE?	79
6.1 Festigung der eigenen kolonialen Identität durch die Ablehnung anderer Kolonialmächte.....	81
6.2 Suche nach einer kolonialen Identität durch die Identifikation mit anderen Kolonialmächten...	83
6.3 Positionierung als unterschätzte, aber fähige Kolonialmacht	87
7. RÜCKBLICK UND SCHLUSS.....	90
LITERATURVERZEICHNIS.....	94
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	106
ANHANG - ABSTRACT	107

1. Einleitung

Die Diskussionen über die Funktionen von Geschichtsschulbüchern und den darin portraitierten Erzählungen über vergangene Ereignisse für ihre jungen Leser*innen bestimmen mindestens seit den 1990er Jahren weite Teile der Forschungslandschaft. So konstatiert beispielsweise der Historiker James Loewen in seinem Buch *Lies My Teacher Told Me* ein düsteres Bild vom Geschichtsunterricht in den USA. Die darin verwendeten Lehrbücher stellen demnach den Mittelpunkt seiner Kritik dar, indem sie Geschichte als eine lineare und natürliche Abfolge von relativ simplen und eindimensionalen historischen Ereignissen wiedergeben.¹ Vor allem aber, tendieren die von ihm untersuchten Geschichtsschulbücher dazu, Geschichte aus der Perspektive hegemonialer und dominanter Gruppen zu erzählen.² Einen daran anschließenden und nicht weniger kritisierten Aspekt stellt der einseitige Umgang mit Helden- und Meistererzählungen in Geschichtsschulbüchern dar.³ Alridge schreibt dahin gehend, dass eben diese heroischen, simplifizierten und oft auch isolierten Darstellungen von historischen Ereignissen und Persönlichkeiten in Geschichtsschulbüchern die grundlegenden Funktionen von geschichtlichem Unterricht verfehlen. Vielmehr sollten die Komplexitäten und Widersprüche, die mit Geschehnissen aus der Vergangenheit einher gingen, auch im Schulunterricht selbst behandelt werden. Damit könne Lernenden ein Verständnis darüber gegeben werden, in welchem Verhältnis die Vergangenheit auch mit gegenwärtigen Aspekten des sozialen Lebens steht.⁴

Die Tendenz, historische Ereignisse mehr als eine abenteuerliche, glorifizierende Saga oder Legende darzustellen, lässt sich bezüglich der meisten portraitierten Ereignisse konstatieren. Dies wird jedoch vor allem dann problematisch, wenn diese Geschichtsschreibungen als allgemein gültige und objektive Repräsentationen der Vergangenheit positioniert werden und dabei konträre, meist unpopuläre Versionen von vornherein ausgeschlossen werden.⁵ Als ein Beispiel, welches gleichzeitig zum Hauptfokus dieser Arbeit gemacht wird, kann der historiographische Umgang mit der kolonialen Vergangenheit in Geschichtsschulbüchern genannt werden.

¹ Vgl. Loewen, 2018, S. 5

² Vgl. ebd., S. 66

³ Anschließend an Bamberg (2004) verstehe ich Meistererzählungen als Geschichten, die einerseits von bereits existierenden soziokulturellen Deutungsformen abhängen und andererseits die Grenzen markieren, innerhalb derer sich Sprecher*innen oder Erzähler*innen positionieren. Meistererzählungen sind folglich tendenziell dazu geneigt, Geschichten und Interpretationen von Wirklichkeit zu normalisieren bzw. zu naturalisieren und damit als allgemein gültige Interpretationen von Wirklichkeit darzustellen (S. 359ff.). Diese Meistererzählungen können auch in eine heroische Darstellung von Persönlichkeiten aus der Vergangenheit und Gegenwart münden und sind damit nicht eindeutig von Heldenerzählungen zu trennen.

⁴ Vgl. Alridge, 2006, S. 662f

⁵ Siehe dazu beispielsweise die Beiträge von Bamberg, 2004; Alridge, 2006; Aronson et al., 2020; Loewen, 2018

Hierzu schreibt Postner: die „Repräsentation der beiden dichotomen Gruppen in den Lehrbüchern – die der Kolonisierenden und jene der Kolonisierten – ist besonders reich an Möglichkeiten, gesellschaftliche Polarisierungen und Machtverhältnisse der Vergangenheit darzustellen, Perspektivengerechtigkeit bei der Repräsentation walten zu lassen oder aber Stereotype und Klischees festzuschreiben.“⁶ Und auch Grindel betont in ihrer international-vergleichenden Untersuchung zu unterschiedlichen Übersetzungsstrategien der kolonialen Vergangenheit in Schulbüchern, dass sich die schulische Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit im europäischen Kontext meist innerhalb nationaler Meistererzählungen bewegt.⁷

Als eines der ersten bekannten und dokumentierten Beispiele für europäische Expansionsversuche außerhalb Europas und demnach auch als ein Türöffner für koloniale Diskurse und Aktivitäten können die kolonialen Expansionsreisen gegen Ende des 15. und Beginn des 16. Jahrhunderts angesehen werden.⁸ Dazu zählen vor allem Christopher Columbus' Seefahrten nach den Amerikas, sowie die dort nachfolgenden kolonialen Aktivitäten seitens europäischer Kolonialmächte. Die Darstellung dieser Expansionsreisen in Geschichtsschulbüchern können von der oben erwähnten Kritik an eindimensionalen und heroischen Präsentationen der Vergangenheit nicht ausgenommen werden. So werden Perspektiven, die Christopher Columbus beispielsweise nicht als Helden, sondern vielmehr als "one of the most brutal colonizers in recorded history"⁹ sehen, nur sehr zögerlich in den Erzählungen von Geschichtsschulbüchern mitberücksichtigt. Zudem beschränkte sich das dominante Narrativ über Christopher Columbus in pädagogischen Lehrwerken für lange Zeit auf Erzählungen über einen mutigen, einzigartigen und abenteuerlichen ‚Entdecker‘ einer ‚Neuen Welt‘.¹⁰ Zwar nahmen die Versuche, Geschichtsschreibungen über diese kolonialen Expansionsreisen neu bzw. umzudenken vor allem ab den 1990ern zu, dennoch decken sich die populären Sichtweisen weiterhin überwiegend mit den

⁶ Postner, 2019, S. 3

⁷ Vgl. Grindel, 2012, S. 300

⁸ Vgl. Asselin, 1995; Postner, 2019

⁹ Eason et al., 2021, S. 1

¹⁰ Vgl. dazu beispielsweise Lu, 2019; Asselin, 1995; Desai, 2014; Loewen, 2018. Alridge schreibt in seinem Beitrag *The Limits of Master narratives in History Textbooks* dazu: "Christopher Columbus is portrayed as "discovering" the Americas despite the evidence that others likely came before him, and more important, that the Arawaks and other Native Americans did not view themselves as having been discovered." (Alridge, 2006, S. 67). Die Schreibweise ist damit insofern ein Ausdruck eines eurozentrischen kolonialen Diskurses, als damit ein geschichtsloser und unbewohnter Raum konstruiert wird, welcher von Europäer*innen erst bekannt gemacht werden müsste (Haaf, 2017, S. 25). Um darauf hinzuweisen, dass die Diskurse über „die Entdeckung einer Neuen Welt“ eurozentrischen, kolonialen und rassistischen Grundannahmen folgen, werden diese Begriffe - wenn sie in dieser Arbeit genutzt werden - durch ein Apostroph gekennzeichnet. Diese Vorgehensweise wird auch bei der Reproduktion anderer kritisch zu betrachtender Begriffe angewandt. Als Beispiele sind hier auch ‚das Morgenland‘, ‚Fortschritt‘ oder ‚Zivilisation‘ zu nennen.

traditionellen Meistererzählungen über Christopher Columbus als heldenhaften ‚Entdecker‘ der Amerikas.¹¹ Die damit in Verbindung stehenden Forderungen den nationalen Feiertag namens *Columbus Day* abzuschaffen und stattdessen den *Indigenous Peoples Day* einzuführen stellen gegenwärtig eine - vor allem in den USA - intensiv debattierte Thematik dar.¹²

Doch wie steht es um Diskussionen über die koloniale Vergangenheit in Europa? Zwar gibt es - mit der Ausnahme Spaniens - keinen offiziellen Feiertag zum Gedenken an die kolonialen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts. Und doch scheinen die erst kürzlich für Aufsehen sorgenden (Neu-)Eröffnungen von ethnographischen Museen wie beispielsweise das Humboldt-Forum in Berlin ähnliche – im deutschsprachigen Raum aber bisher marginal beachtete - Diskussionen, um die koloniale Vergangenheit und ihre hegemoniale Art der Darstellung zu entfachen.¹³ Mir stellt sich an dieser Stelle jedoch vielmehr die Frage, wie vor allem in formalen Bildungskontexten mit der kolonialen und imperialen Vergangenheit Europas umgegangen wurde. Weil Geschichtsschulbücher eine Schnittstelle zwischen „geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen, erinnerungspolitischen Diskursen und bildungspolitischen Anforderungen [...], das Vergangene immer wieder neu für die jeweilige Gegenwart übersetzt“¹⁴ darstellen, kommt diesen eine besondere Relevanz in der Betrachtung des Umgangs mit der kolonialen Vergangenheit zu. Darüber hinaus präsentieren sie immer auch gegenwärtig herrschende Gesellschaftsbilder und -ordnungen.¹⁵ Demnach muss berechtigterweise die Frage gestellt werden, mit welchen zugrundeliegenden Perspektiven, Motive und Rechtfertigungspraktiken, diese Eingang in den formalen Schulunterricht finden.¹⁶

Die Annahme, dass Unterricht und damit auch Unterrichtsmaterialien immer bestimmten bildungspolitischen Vorgaben und Ansprüchen folgen, wird hier zum Ausgangspunkt der Arbeit gemacht, indem zwei je unterschiedliche nationale Kontexte hinsichtlich ihrer kolonialen Geschichtsschreibungen in Geschichtsschulbüchern betrachtet werden. Vor allem bezüglich der Frage danach, welche Rolle Diskussionen über die eigene koloniale Vergangenheit in Europa spielen und dahin gehend zumindest für den deutschsprachigen Raum ein Nachholbedarf

¹¹ Schumann et al., 2005, S. 5. Als Beispiel wäre hier Yolens Buch mit dem Titel *Encounter* aus dem Jahr 1992 zu nennen, worin die Ankunft Christopher Columbus‘ aus der Sicht eines Taino Jungen beschrieben wurde. Und auch das Buch *Sinking Columbus* von Summerhill & Williams (2000) widmet sich in kritischer Weise den populären Erinnerungskulturen rund um Christopher Columbus‘ Ankunft in den Amerikas.

¹² Vgl. Murphy & Ortiz, 2020

¹³ Vgl. Reichert, 2020; Zimmerer, 2015

¹⁴ Grindel, 2012, S. 273

¹⁵ Vgl. Jeismann, 1986, S. XXI

¹⁶ Vgl. Hickman & Porfilio, 2012, S. xxi

besteht, fokussiere ich in dieser Arbeit die kolonialen Geschichtsschreibungen des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie (auch: Donaumonarchie oder Doppelmonarchie) zur sogenannten Hochphase des Kolonialismus zwischen 1880-1915. Mit den *PostColonial Studies* fanden Forschungen zur Kolonialgeschichte ab den 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum Eingang. Verglichen mit dem angloamerikanischen Raum lassen sich jedoch deutlich weniger Beiträge finden, welche sich mit dem eigenen kolonialen Erbe befassen.¹⁷ Dies steht vor allem mit der allgemeinen Annahme in einem Zusammenhang, dass sowohl das Deutsche Kaiserreich als auch die österreichisch-ungarische Doppelmonarchie im Gegensatz zu den anderen Großmächten, wie England oder Frankreich, eine untergeordnete Rolle im sogenannten ‚Konzert‘ der europäischen Kolonialmächte spielten.¹⁸ Dieser passiven bzw. teilnahmslosen Selbstpositionierung, welche lange Zeit die Debatten über die koloniale Vergangenheit beider europäischen Großmächte prägte, soll in dieser Arbeit kritisch gegenübergestellt werden. Um ein breiteres Verständnis darüber entwickeln zu können, welche eigenen kolonialen Ansprüche, Fantasien und Ambitionen im Deutschen Kaiserreich und der Donaumonarchie zum Höhepunkt des europäischen Kolonialismus vorherrschend waren, fokussiere ich in dieser Arbeit folglich die textuelle Rezeption dieser Ansprüche in formalen Bildungskontexten. Konkret bedeutet dies, dass es mir nicht darum geht, danach zu fragen, welche gegenwärtigen Auseinandersetzungen es hinsichtlich der kolonialen Vergangenheit in Österreich und Deutschland gibt. Vielmehr versuche ich in dieser Arbeit eine diskursanalytische Perspektive auf die Motive und Grundlagen kolonialer Diskurse zweier Kolonialmächte der Vergangenheit einzunehmen. Dazu wird danach gefragt, wie sich diese in staatlich-institutionell organisierten und regulierten Texten wie Geschichtsschulbüchern auf je unterschiedliche Art und Weisen ausdrücken. Der hier eingenommene historisch-vergleichende Zugang ermöglicht laut Tenorth, „die Analyse der unterschiedlichen Formen, in denen Macht und Herrschaft, Ideologie und Reflexion, Wissenschaft und professionelle Ambitionen Erziehungsverhältnisse bestimmen.“¹⁹ Diese vergleichende Perspektive wird hier vor allem dadurch ermöglicht, indem Darstellungen eines historischen Ereignisses - welche hier die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts darstellen - dahin gehend untersucht werden, wie diese zu einer bestimmten Zeit, an bestimmten Orten, von bestimmten Gruppen sprachlich ausgehandelt wurden.

Der Frage, inwiefern Geschichtsschulbücher und darin vermittelte Bilder und Erzählungen abhängig von Ort, Zeit und anderen kontextuellen Faktoren je unterschiedliche Schwerpunkte,

¹⁷ Vgl. Pape, 2017, S. 2

¹⁸ Vgl. dazu Pape, 2017; Conrad, 2008; Postner, 2019

¹⁹ Tenorth, 2018, S. 167

Erzähl- und Argumentationsformen und Funktionen für das adressierte Publikum erfüllen, kam innerhalb unterschiedlichster Forschungsdisziplinen keineswegs zu wenig Aufmerksamkeit zu. So schreibt Jansen, dass „Geschichtsschulbuchanalysen [...] als Klassiker unter den geschichts-
didaktischen Forschungsprojekten bezeichnet werden.“²⁰ können. Der erkenntnistheoretische Fokus dieser Analysen weist jedoch eine unendliche Bandbreite an Möglichkeiten auf. In einigen Studien steht dahingehend meist die Frage im Mittelpunkt, inwiefern Schulbücher und die darin übermittelten Inhalte als Reproduktions- und Legitimationsgrundlage für Rassismus, Antisemitismus, Sexismus und andere Unterdrückungsformen angesehen werden können.²¹ Andere Beiträge fokussieren wiederum die Frage nach der (verschleierte) Konstruktion nationaler Identität und Zugehörigkeit.²² Hier möchte ich mit dieser Arbeit anschließen. Die Geschichtsschreibungen zweier europäischer Kolonialmächte, die sich zur Zeit des Erscheinens der untersuchten Lehrwerke zu Nationalstaaten entwickelten, werden dahin gehend betrachtet, wie, am Beispiel der Erzählungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts, vergangene koloniale Aktivitäten dargestellt wurden und welche Lehren daraus für die damalige Zeit gezogen werden sollten.²³ Auf die Frage, wie nun das Deutsche Kaiserreich und Österreich-Ungarn mit den hier fokussierten Expansionsreisen, welche ja hauptsächlich von Spanien und Portugal angeführt wurden, zusammenzudenken sind, antwortet Zantop:

„Als verführerische „Herrenphantasien“ schrieben diese deutschen Kolonialherrschaftsphantasien die Kolonialgeschichte anderer Nationen um. Sie schufen eine neue fiktive deutsche Kolonialgeschichte auf dem Papier und in den Köpfen ihrer Leser. Im Laufe der Jahre wurden diese Legenden, die sich schon in vergangenen Jahrhunderten in die kollektive Vorstellungswelt eingenistet hatten, so oft wiederholt und ausgeschmückt, bis sie Tatsachenrang erwarben und als „gesunkenes Kulturgut“ je nach Bedarf für politische Zwecke, reaktionäre wie fortschrittliche, wiederaufbereitet werden konnten. Ihre Bedeutung als Begleittexte, Subtexte oder gelegentlich sogar als Antitexte zu offiziellen kolonialen (und kolonialwissenschaftlichen) Diskursen sollte deshalb nicht unterschätzt werden.“²⁴

²⁰ Jansen, 2022, S. 11

²¹ Siehe dazu beispielsweise: Markom & Weinhäupl, 2007; Lu, 2019; Loewen, 2018; Lintner, 2004

²² Hier sind vor allem die Beiträge von Crawford & Foster, 2008; Gotling, 2020; Maricic, 2020; Shamier, 2001 und Grindel, 2012 zu nennen.

²³ Gotling (2020) weist dahin gehend in ihrer Untersuchung zu nationalen Narrativen hinsichtlich des Deutschen Krieges in Geschichts- und Geographieschulbüchern Deutschlands, Österreichs, Dänemarks und Frankreichs darauf hin, dass „even though they were at very different stages and directions of development during the decades studied here (1860s-1910s), each, at one point or another, did develop into a nation-state“ (S. 67). Da auch hier die Geschichtsschulbücher zweier sich zu dieser Zeit entwickelnden Nationalstaaten betrachtet werden, müssen diese je besonderen Stadien immer auch in der Annäherung an die Geschichtsschreibungen mitgedacht werden.

²⁴ Zantop, 1999, S. 11

Der Fokus auf das Kaiserreich und die Donaumonarchie ermöglicht es folglich, zwei unterschiedliche europäische Kolonialmächte hinsichtlich ihres Umgangs mit einem bedeutenden historischen Ereignis zu einer Zeit zu betrachten, in welcher koloniale Aktivitäten als Normalität konstruiert wurden. Folglich ergibt sich auch die Beschränkung des Untersuchungszeitraums zwischen 1880 und 1915 aus der Überlegung, dass diese Zeitspanne eine entscheidende Phase der europäischen Kolonialbestrebungen darstellt, in welcher sich auch zwischen den Kolonialmächten (kolonial-)politische Spannungen manifestierten.²⁵ Ausgehend von dieser zunehmenden Konkurrenz zwischen den europäischen Kolonialmächten, aber auch der unterschiedlichen Vorgehensweisen, die jeweils eigenen kolonialen Ansprüche geltend zu machen, muss folglich danach gefragt werden, wie sich dies auch in den Geschichtsschulbüchern und deren Inhalte erkennen lässt.

Die leitende Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet demnach:

Dienten die Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs und der Donaumonarchie zur sogenannten >Hochphase des Kolonialismus< als Legitimationsgrundlage für die je eigenen (nationalen) kolonialen Ansprüche und Vorstellungen?

Damit widmet sich die vorliegende Arbeit vor allem den Fragen, inwiefern die historiographischen Darstellungen der Expansionsreisen in deutschen und österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbüchern als Vorlage für den Ausdruck von Akzeptanz bzw. Ablehnung hinsichtlich kolonialer Herrschaftsformen dienten. Mit welchen Figuren wurde sich im Zuge der Geschichtsschreibungen identifiziert, von welchen wurde sich abgegrenzt? Aber auch die Frage, welche Lehren daraus für die eigenen kolonialen Vorstellungen gezogen wurden, steht damit im Mittelpunkt der Arbeit. Dies ist insofern von bildungswissenschaftlicher Relevanz, als dass die Weitergabe kolonialer diskursiver Muster und damit verbundene Konstruktionen von ‚Eigenem und Fremden‘ in pädagogischen Kontexten näher beleuchtet werden und sich damit, so Baquero Torres, eine „Bedeutung für die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als auch für das pädagogische Handeln“²⁶ ergibt. Die „Problematisierung von Identität, der Umgang mit vielfältigen sozial konstruierten Differenzen, die Repräsentation der Anderen

²⁵ Vgl. Sauer, 2012, S. 23. Eine genauere Erläuterung zur Auswahl des dieser Arbeit zugrundeliegenden Quellenkorpus, sowie die Vorstellung der ausgewählten Geschichtsschulbücher findet sich in Kapitel 2.3.

²⁶ Baquero Torres, 2012, S. 315

und die Konstruktion von Normalität“²⁷ stellen demnach zentrale Fragestellungen innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung dar.

Indem diese Arbeit also „die symbolische Konstruktion von Wirklichkeit nicht mehr auf der Ebene individueller oder kollektiver Subjekte oder Akteure untersucht, sondern in kulturell hervorgebrachten Materialien, vorfindbaren Texten, Diskursen und Zeichensequenzen“²⁸, bewegt sie sich einerseits zwischen poststrukturalistischen und postmodernen Ansätzen, welche das Verhältnis von sozial konstruierter Wirklichkeit und sprachlicher Praktiken näher beleuchten. Andererseits lehne ich in dieser Arbeit eine objektivistische Sichtweise auf Gesellschaft ab und gehe stattdessen vielmehr von einem Verständnis aus, welches Wirklichkeit(en) als eine Konstruktion sozialer Aushandlungsprozesse versteht. Konkret bedeutet dies, dass ich auch die in dieser Arbeit betrachteten Geschichtsschreibungen eben nicht als einen Ausdruck objektiver Fakten bzw. allgemeingültige Rekonstruktion von vergangenen Ereignissen interpretiere, sondern angenommen wird, dass diese sowohl ein Ergebnis als auch einen Ausgangspunkt von Prozessen sozialer Bedeutungszuschreibungen darstellen.²⁹

Um die dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung beantworten zu können, widme ich mich nach der Einleitung (Kapitel 1) zunächst der Frage, wie Geschichtsschulbücher und die darin enthaltenen Geschichtsschreibungen mit Prozessen der kollektiven Identitätsbildung zusammenzudenken sind. Daran anschließend soll verdeutlicht werden, wie auch die Herausbildung von Nationalstaaten im sogenannten Langen 19. Jahrhundert, sowie die sich damit veränderten Ansprüche an die jeweiligen nationalen Bildungssysteme in einem Zusammenhang zu sehen sind und was sich daraus in Bezug auf mein eigenes Erkenntnisinteresse herausarbeiten lässt. Zunächst geht es also vordergründig um die Herausarbeitung theoretischer und analytischer Kriterien, die sich hinsichtlich der Annäherung an die Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie als relevant und hilfreich erwiesen haben. Zudem soll der für diese Arbeit ausgewählte Quellenkorpus vorgestellt und hinsichtlich seiner Relevanz begründet werden (Kapitel 2). Nachdem eine erste theoretische und methodologische Annäherung an den Gegenstand dieser Arbeit dargestellt wurde, soll sich im Hauptteil dieser Arbeit der Herausarbeitung der jeweiligen Grundmotive der Geschichtsschreibungen gewidmet werden. In einem ersten Schritt wird hier zunächst das historiographische Grundgerüst

²⁷ Baquero Torres, 2012, S. 315

²⁸ Levold, 2013, S. 11

²⁹ Vgl. Au, 1998, S. 299

beider Kolonialmächte dargestellt, welches in gewissem Sinne als gemeinsame Basis für die jeweiligen spezifischen Relevantsetzungen angesehen werden kann (Kapitel 3). Danach werden die sich in den Geschichtsschulbüchern manifestierten Besonderheiten herausgearbeitet, wobei sich zuerst der Frage gewidmet wird, welche Lehren für die je eigenen kolonialpolitischen Ansprüche aus den Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts gezogen wurden (Kapitel 4). Zweitens wird gefragt, inwiefern die dargestellten Akteure in den Geschichtsschulbüchern mehr oder weniger als maßgeschneiderte Helden mit Vorbildfunktion für die eigene Kolonialherrschaft angesehen werden können (Kapitel 5).³⁰ Diese Erkenntnisse sollen schließlich miteinander in Bezug gesetzt werden und hinsichtlich der oben formulierten Fragestellung diskutiert werden (Kapitel 6), bevor sich in einem letzten Schritt der Beantwortung derselben gewidmet wird (Kapitel 7).

³⁰ An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass ich in dieser Arbeit - wenn es um die Darstellungen der Geschichtsschreibungen der untersuchten Geschichtsschulbücher geht - auf die sprachliche Adressierung aller Geschlechter verzichte. Damit soll sichtbar gemacht werden, von wem, für wen und über wen die hier untersuchten Geschichtsschulbücher verfasst wurden und auf die damals vorherrschende privilegierte Position von Männern hingewiesen werden. Dies soll mich jedoch nicht daran hindern, in meinen allgemeinen Formulierungen über die Funktionen und Folgen solcher Historiographien eine Sprache zu verwenden, welche der Repräsentation aller Geschlechter gerecht wird.

2. Making Sense of the Past: Kolonialismus, Nation und Schule

In diesem Kapitel wird zum einen die Formierung eines kollektiven Gedächtnisses durch den gemeinsamen Austausch über historische Ereignisse näher beleuchtet. Zum anderen werden die sich im sogenannten Langen 19. Jahrhundert durch die Herausbildung von europäischen Nationalstaaten ergebenden Ansprüche an formale Bildungssysteme, zukünftige treue Staatsbürger*innen zu erzeugen, betrachtet.³¹ Dies soll zum theoretischen Ausgangspunkt der Perspektive auf die Funktionen von Geschichtsschulbüchern und ihren Erzählungen dienen. Um der Frage nach den Zielen und Zwecken von Geschichtsschreibungen in Schulbüchern nachgehen zu können, soll zudem die in dieser Arbeit eingenommene diskursanalytische Perspektive und die Auswahl des Quellenkorpus erläutert, vorgestellt und begründet werden.

2.1 Geschichtsschreibung & kollektives Gedächtnis

Als Gegenstände der gemeinsamen Verständigung können Ereignisse der Vergangenheit als Ausgangspunkt für die Produktion von Mitgliedschaften und Zugehörigkeitsgefühlen einer Gruppe angesehen werden.³² Said verweist dahin gehend auf die *Kunst des Erinnerns* als gemeinsame Form des Austausches über spezifische, als relevant erachtete historische Geschehnisse. Diese besitzen das Potential, eine gemeinsame und zusammenhängende Verbindung zwischen Mitgliedern einer Gruppe zu schaffen und den sich daraus ergebenden Beziehungen eine gemeinsame Bedeutung bzw. einen gemeinsamen Sinn zu verleihen.³³ Wie sich soziale Gruppen also über den Ablauf, die Ziele und Gründe eines historischen Ereignisses verständigen, hat folglich immer auch Wirkungen auf die Entwicklung des *kollektiven Gedächtnisses* dieser Gruppe.³⁴ Damit können Erinnerungen als ein Ausdruck direkter und indirekter Beziehungen zu anderen Akteur*innen gesehen werden, die im gemeinsamen Austausch miteinander konstruiert werden.³⁵ Diese kollektiven Erinnerungen erfüllen dabei eine Fülle unterschiedlichster Funktionen. Der Wunsch nach einer gemeinsam geteilten Identität kann hier ebenso ausschlaggebend sein, wie auch die Absicht, Lehren aus der Vergangenheit ziehen oder die eigenen

³¹ Das sogenannte „Lange 19. Jahrhundert“ benennt folglich die Fülle an historischen, politischen und sozialen Umbrüchen in Europa, welche ungefähr in der Zeit zwischen der Französischen Revolution und dem Anfang des Ersten Weltkrieges einzuordnen sind (Winkler, 2017, S. 79). Dass auch mit dieser Begriffsverwendung eine vordergründig eurozentristische Perspektive auf geschichtliche Entwicklungen impliziert wird, soll die Großschreibung verdeutlichen.

³² White, 1984, S. 21

³³ Vgl. Said, 2000, S. 179

³⁴ Vgl. Connerton, 1989, S. 14

³⁵ Vgl. Crawford & Foster, 2008, S. 5

gegenwärtigen Ideologien und Geschehnisse legitimieren zu wollen. Durch die Verständigung über Ereignisse aus der Vergangenheit lassen sich demnach vielmehr Erkenntnisse, über die sich kollektiv miteinander verständigende Gruppe gewinnen, als dass dadurch Auskünfte über das miteinander geteilte historische Ereignis an sich gegeben werden.³⁶ Mit der Perspektive, dass gemeinsam geteiltes Wissen über historische Ereignisse also nie eine objektive Sichtweise auf dieselben widerspiegeln, kommt den Fragen danach, warum sich bestimmte Bilder der Vergangenheit im kollektiven Gedächtnis einer Gruppe festsetzen und um welche Geschichtsbilder es sich dabei handelt, besondere Relevanz zu.³⁷

In ihrem Buch mit dem Titel *War, Nation, Memory: International Perspectives on World War II in School History Textbooks* verweisen Crawford und Foster hinsichtlich des gemeinsamen Erinnerns an vergangene Kriegsführung darauf, wie die Konstruktion von heroischen Persönlichkeiten, siegreichen Momenten, aber auch der Entwurf eines dem entgegenstehenden Feindbilds die Mitglieder einer Nation auf symbolische Weise miteinander vereint.³⁸ Die daraus entstandenen Bilder können gewissermaßen als ein „sanitized public record of war, which is not the same as what actually happened“ gesehen werden und bilden damit eine „powerful weapon in the creation and maintenance of a sense of belonging and a source of popular memories that binds groups together and helps define them against the “other.”³⁹ Aber nicht nur das gemeinsame Erinnern an ein Ereignis der Vergangenheit ist für die Konstruktion von Zugehörigkeitsgefühlen, Identitäten und Mitgliedschaften ausschlaggebend. Auch das gemeinsame Vergessen und Schweigen über historische Geschehnisse kann einen Beitrag zur Absicherung und Reproduktion des kollektiven Gedächtnisses führen. So stellt beispielsweise Shafer bezüglich der historiographischen Darstellung der Grundgedanken der Pariser Kommune während der Dritten Französischen Republik fest, dass - zumindest in pädagogischen Kontexten - eine stetig abnehmende Behandlung dieser zu erkennen sei. Shafer sieht dies vor allem als ein Ergebnis davon, die pädagogischen Inhalte während dieser Phase möglichst nahe an den Werten und Normen der republikanischen Staatsbürger*innenschaft auszurichten.⁴⁰ Sichtbar wird hier, dass sowohl das kollektive Erinnern wie auch das gemeinsame Vergessen von historischen Ereignissen Auswirkungen darauf hat, durch was und wie sich eine bestimmte Gruppe in der Gegenwart (nicht) identifizieren möchte.

³⁶ Vgl. Schweikard, 2019, S. 12

³⁷ Vgl. Crawford & Foster, 2008, S. 4

³⁸ Ebd., S. 4

³⁹ Crawford & Foster, 2008, S. 4

⁴⁰ Vgl. Shafer, 2021, S. 344

Folglich verstehe ich das kollektive Gedächtnis und den Umgang mit Ereignissen aus der Vergangenheit als ein „social construct molded to express the beliefs, interests, and aspirations of the present“.⁴¹ Ähnlich wie Crawford & Foster gehe ich jedoch dennoch nicht davon aus, dass Geschichte mit einem frei erfundenen Märchen gleichzusetzen ist. Während die Annahme, dass „history is most certainly about real people and real events“⁴² hier sehr wohl vertreten wird, geht es mir in dieser Arbeit hingegen vielmehr darum, die verschiedenen Art und Weisen wie historische Ereignisse diskursiv miteinander ausgehandelt werden, kritisch nach deren Zielen und zugrundeliegenden Ideologien zu hinterfragen. Wenn in dieser Arbeit also Geschichtslehrwerke und die darin enthaltenden Erzählungen über die europäischen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in das Zentrum rücken, so nehme ich diese Erzählungen nicht als objektive Fakten oder allgemeingültige Rekonstruktionen der Vergangenheit an. Vielmehr betrachte ich diese als im Rahmen von spezifischen Interessen, Normen und Ideologien entstandene Narrative, welche immer auch spezifische Funktionen für ihr Publikum erfüllen sollen. Als Teil des kollektiven Gedächtnisses können Nacherzählungen von historischen Ereignissen folglich als eine Form der Geschichtserzählung bzw. Geschichtsschreibung gesehen werden, welche in ein kohärentes narratives Format gebracht werden.⁴³ Mit dem Ziel, eine ‚gute‘ Geschichte für ein bestimmtes Publikum zu kreieren, werden schließlich nur jene Details mit in die Nacherzählung von Ereignissen der Vergangenheit miteinbezogen, welche auch mit den erwünschten Bezügen in Einklang gebracht werden können. Jene Details, welche als unpassend oder unstimmig bewertet werden, werden im Umkehrschluss ausgelassen und bilden folglich keinen Teil der Erzählungen.⁴⁴ Daraus ergibt sich auch für diese Arbeit die Notwendigkeit einer stetigen (Selbst-)Reflexion und Offenlegung der eigenen Diskursproduktion und -einbettung. Vor allem aber soll es mir kein Anliegen sein, mit dieser Arbeit eine „letztgültige Wahrheit zu verkünden“⁴⁵, sondern den Blick vielmehr auf die unterschiedlichen Formen der Konstruktion von Wirklichkeit(en) und ihre Entstehungsbedingungen zu richten. Mit der Annahme, dass es nicht die *eine* Gruppe gibt, gehe ich in dieser Arbeit darüber hinaus nicht davon aus, dass die *eine* Geschichtsschreibung existiert, sondern vielmehr unterschiedliche Nacherzählungen historischer Ereignisse nebeneinander bestehen und diese dabei in ihrer Komplexität je unterschiedliche Funktionen für unterschiedliche Gruppen erfüllen. Wie geschichtliche Ereignisse geschrieben oder

⁴¹ Shafer, 2021, S. 331

⁴² Crawford & Foster, 2008, S. 6

⁴³ Vgl. McGregor & Holmes, 1999, S. 403

⁴⁴ Vgl. Ebd., S. 403f

⁴⁵ Landwehr, 2018, S. 168

nacherzählt werden, kann somit als Start- und Endpunkt der Formierung eines kollektiven Gedächtnisses von Mitgliedern einer Gemeinschaft gesehen werden.

Als institutionalisierte Form der Geschichtsschreibung kommt Geschichtsschulbüchern und den darin vorgestellten Erzählungen über vergangene Ereignisse ein besonderer Stellenwert zu. Indem sie speziell für Unterrichtszwecke konzipiert werden, folgen die Erzählungen innerhalb von Geschichtslehrwerken unterschiedlichsten Ansprüchen und Vorgaben. Mit der Intention, Wissen über die Vergangenheit an ein spezifisches Publikum - in diesem Fall Schüler*innen - weiterzugeben, können Geschichtsschulbücher demnach als materialisierter Ausdruck von Curricula und folglich auch als innerhalb klar definierter und zentral gesteuerter bildungspolitischer Vorgaben entstandene Erzählungen gedeutet werden.⁴⁶ Die darin vorgestellten Geschichtsschreibungen werden jedoch meist als von diesen Vorgaben unabhängige, objektive und allgemeingültige ‚Wahrheiten‘ präsentiert, welche scheinbar keine anderen Funktionen als jene der (objektiven) Wissensweitergabe und -produktion erfüllen sollen.⁴⁷ Damit spielen Geschichtsschulbücher eine einflussreiche Rolle im Herantragen erwünschter Werte und Normen, sowie Perspektiven und Zukunftsvisionen an eine Gruppe junger Menschen. Vor allem mit der bereits weiter oben beschriebenen Annahme, dass mit der Nacherzählung vergangener Ereignisse besonders Rückschlüsse auf die gegenwärtig vorherrschenden Selbst- und Fremdbilder einer sozialen Gruppe gezogen werden können, lassen sich die in den Lehrwerken skizzierten Geschichtsschreibungen immer nur innerhalb ihres Kontextes verstehen. Im Laufe dieser Arbeit soll diese Präsentation eines ‚offiziellen Geschichtswissens‘ in Schulbüchern eben genau dahin gehend beleuchtet werden, welche Funktionen diese Darstellungen für bestimmte Gruppen erfüllen sollten und auf welche Art und Weisen dies innerhalb der hier herangezogenen Geschichtsschulbücher zum Ausdruck gebracht wurde. Dazu soll sich in einem nächsten Schritt der Frage gewidmet werden, ob bzw. wie Geschichtsschulbücher und darin vor allem Geschichtsschreibungen im Zusammenhang mit der Einführung einer staatlich organisierten Massenbeschulung und der Herausbildung von Nationalstaaten gesehen werden können.

⁴⁶ Vgl. Maricic, 2020, S. 30; Crawford & Foster, 2008, S. 7

⁴⁷ Vgl. Gotling, 2020, S. 67

2.2 Institutionalisierung kolonialer Diskurse in nationalen Bildungssystemen

Gerade weil Geschichtsschulbücher und deren Inhalte also klar definierten Vorgaben und Ansprüchen folgen, lohnt es sich zunächst einen Blick darauf zu werfen, durch wen oder was diese Richtlinien überhaupt erst definiert bzw. gerahmt werden. Bezüglich des Langen 19. Jahrhunderts, dessen Endphase auch den Fokus meiner Arbeit darstellt, lässt sich damit in Verbindung stehend vor allem die Herausbildung und Entwicklung von Nationalstaaten und den sich daraus ergebenden veränderten Ansprüchen an Bildungssysteme und der Aufgabe von Schulen in Europa nennen. Nationalstaaten zeichnen sich als klar definierte territoriale Gebiete zum einen durch deren formal-politische Institutionalisierung und damit durch die grundlegende Organisation der Herrschaftsgebiete aus. Zum anderen charakterisieren sich Nationalstaaten aber auch durch deren ‚kulturelle‘ Institutionalisierung, indem sie die imaginäre Erzeugung einer möglichst einheitlichen Gemeinschaft voraussetzen. Diese beiden Merkmale erschaffen, besonders in ihrer gemeinsamen Kombination, die Vorstellung einer klar zu definierenden und möglichst homogenen politischen Einheit, welche sich von einem ‚anderen Äußeren‘ abgrenzen könne.⁴⁸ Dahin gehend schreibt Maricic, dass sich der Erfolg eines Nationalstaats besonders durch die Treue und Hingabe seiner Staatsbürger*innen auszeichnet.⁴⁹ Den entscheidenden Faktor dafür sieht Tröhler, in den „everyday representations of the nation(-state) that build a common sense of national belonging among people.“⁵⁰

Als ein Ergebnis der Herausbildung von Nationalstaaten kann das Phänomen der staatlich organisierten Massenbeschulung und die Expansion formaler Bildungsangebote zur gleichen Zeit genannt werden.⁵¹ Die zentral organisierte Massenbeschulung wurde, mit der Möglichkeit eine relativ große Bevölkerungsgruppe zu erreichen, als eines der wesentlichen Instrumente gesehen, um ein Bewusstsein für oder gar einen Stolz hinsichtlich des betreffenden Nationalstaats zu verinnerlichen.⁵² Damit wurde die Erzeugung treuer, bewusster Staatsbürger*innen folglich auch als eine zentrale Aufgabe von (öffentlichen) Schulen gesehen.⁵³ Durch die formale Regelung von Lerninhalten und -zielen, sowie grundlegender organisatorischer und struktureller Fragen, rückt hier vor allem die Konzeption eines Curriculums in den Fokus, welches an die

⁴⁸ Vgl. dazu beispielsweise Tröhler, 2016a, S. 3f

⁴⁹ Vgl. Maricic, 2020, S. 30

⁵⁰ Tröhler, 2020, S. 624

⁵¹ Vgl. Ramirez & Boli, 1987, S. 2

⁵² Vgl. Ebd., S. 3

⁵³ Siehe dazu u.a.: Maricic, 2020; Tröhler, 2016a; Tröhler 2016b; Williams, 2014

nationalen Standards angepasst werden sollte.⁵⁴ So schreibt Williams, dass curriculare Entscheidungen unabhängig davon, ob diese in der Verantwortung einzelner föderalistisch organisierter Gliedstaaten liegen, dennoch meist anhand der Orientierung an der übergeordneten nationalen Rahmung getroffen werden.⁵⁵ In diesem Sinne benennt Gotling diese ‚engineered national curricula‘ als maßgebliches Werkzeug darin, die Erzeugung zukünftiger Staatsbürger*innen und damit vor allem nationale Werte, Normen und Ideologien in den Schulalltag zu integrieren und diese damit auch zu normalisieren.⁵⁶ Zu den zentralen Aufgaben dieser ‚engineered national curricula‘ gehören laut Williams die Regelung dessen, was die zukünftigen Staatsbürger*innen lernen und demnach auch wissen sollten, an welche nationalen Werte und Normen sie sich zu orientieren haben und welche Selbst- und Fremdbilder damit notwendigerweise in Verbindung stehen. Aber auch die Legitimation politischer und sozialer Ordnungsverhältnisse können bedeutsam hinsichtlich der Formierung eines Nationalbewusstseins gesehen werden.⁵⁷ Die Integration und Umsetzung dieser nationalen Aufgaben in den Schulalltag geschieht jedoch keineswegs offenkundig, sondern erscheint in ihrer alltäglichen Einbettung oftmals als ein ‚natürlicher‘, stiller Vorgang.⁵⁸ Anders als die zwischenmenschlichen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen nennt Maricic vor allem die Organisation der Lehrer*innen-ausbildung und die Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien als effektive Instrumente dafür, einen verdeckten, staatlichen Einfluss auf formale Bildungsprozesse üben zu können.⁵⁹ Da besonders die Behandlung vergangener Ereignisse das Potential der Erzeugung von Zugehörigkeitsgefühlen besitzt und diese Behandlung gleichzeitig auch die zentrale Aufgabe von Geschichtsschulbüchern darstellt, spielen die darin vorgestellten Geschichtsschreibungen eine zentrale Rolle in der Formierung eines Nationalgefühls.⁶⁰ Besonders ab dem 19. Jahrhundert sahen Historiker*innen, welche nicht selten an der Konzeption von Geschichtslehrwerken für Schulen beteiligt waren, die Gelegenheit mit ihrer Konzeption einer nationalen Geschichtsschreibung auch in pädagogischen Bereichen einen Beitrag leisten zu können.⁶¹ Geschichtsschulbücher bilden demnach einerseits einen erkenntnisreichen, materialisierten Ausdruck der Herausbildung von Nationalstaaten und den daraus erwachsenen Anforderungen an formale Bildungsprozesse. Andererseits spiegelt sich in ihnen der Versuch wider, kollektive Zugehörigkeitsgefühle durch ein gemeinsames Erinnern an vergangene Ereignisse zu erzeugen.

⁵⁴ Vgl. dazu Williams, 2014, S. 1; Tröhler, 2016a, S. 4

⁵⁵ Vgl. Williams, 2014, S. 1

⁵⁶ Vgl. Gotling, 2020, S. 66

⁵⁷ Vgl., Williams, 2014, S. 4

⁵⁸ Vgl. Gotling, 2020, S. 67

⁵⁹ Vgl. Maricic, 2020, S. 30

⁶⁰ Siehe Kapitel 2.1

⁶¹ Vgl. Gotling, 2020, S. 65

Zusammen mit der Herausbildung von Nationalstaaten und daran orientierten Bildungssystemen kann auch die Hochzeit des Kolonialismus im 19. Jahrhundert verortet werden. Laut Osterhammel ist jedoch der Versuch, Kolonialismus als ein sich linear entwickelndes, singuläres Phänomen zu deuten problematisch. Demnach gibt es „keine Geschichte *des* Kolonialismus, nur eine Vielzahl von Geschichten einzelner Kolonialismen“.⁶² Mit dem hier angesprochenen Höhepunkt des europäischen Kolonialismus des 19. Jahrhunderts verweise ich jedoch auf eine Phase, welche durch den „einzigartigen Vorgang der zeitlich konzentrierten Enteignung eines Kontinents“⁶³ seitens der europäischen Großmächte (Stichwort: *Scramble for Africa*) geprägt war. Ähnlich wie bereits weiter oben im Zusammenhang mit den Charakteristiken von Nationalstaaten beschrieben wurde, beschreiben Conrad und Randeira auch die Grundzüge von kolonialen Aktivitäten als von der „Definition und Aufrechterhaltung der kulturellen Differenz zwischen Kolonialherren und Kolonisierten“⁶⁴ geprägt. Dahin gehend ergeben sich jedoch zwei unterschiedliche Perspektiven. Zum einen gibt es Ansichten, welche den europäischen Kolonialismus gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als ein Ergebnis einer gemeinsam geteilten europäischen Identität sehen, welche auf der Idee einer natürlichen Überlegenheit Europas fußt.⁶⁵ Von anderen Seiten wird hingegen darauf hingewiesen, dass Kolonialismus in erster Linie eine Sache der europäischen Nationalstaaten und damit vor allem auch durch die bestehende Konkurrenz zwischen diesen geprägt war.⁶⁶ Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit werfen diese beiden Perspektiven bezüglich des Ursprungs bzw. der Verortung des kolonialen Diskurses die Frage auf, ob die historiographische Behandlung kolonialer Ereignisse überhaupt als nationale, identitätsstiftende Aufgabe gesehen wurde und ob sich damit einhergehend auch nationale Anforderungen an die pädagogische Behandlung dieses Phänomens stellten. Bevor sich jedoch in vollem Umfang dieser Frage anhand der ausgewählten Geschichtsschulbücher gewidmet wird, soll zunächst eine erste methodologische Annäherung an die in dieser Arbeit herangezogenen Primärquellen und dem Umgang mit ihnen erfolgen.

⁶² Osterhammel, 2003, S. 40

⁶³ Osterhammel, 2003, S. 40

⁶⁴ Conrad & Randeira, 2002, S. 29

⁶⁵ Vgl. Eckert, 2007

⁶⁶ Vgl. Schmidt-Novara, 2004, S. 191

2.3 Geschichtsschulbücher & Identitätsbildung - Methodologische Überlegungen für den Blick auf nationale Kolonialgeschicht(en)

Wie bereits im Laufe dieses Kapitels beschrieben wurde, stellen Lehrbücher „relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit“⁶⁷ dar. Schulbücher können demnach nicht als isolierte Instrumente der Weitergabe von Wissen an eine bestimmte Personengruppe angesehen werden.⁶⁸ Vielmehr stehen sie in einem stetigen Wechselverhältnis mit anderen schulischen Elementen, wie Curricula, Unterrichtsmethoden und zwischenmenschlichen Interaktionen. Aber auch außerhalb schulischer Kontexte wird die Bedeutung von Schulbüchern erkennbar, indem sie herrschende Gesellschaftsbilder präsentieren und demnach auch die Konstruktion von Fremd- und Selbstbildern der Schüler*innen maßgeblich mitformen.⁶⁹ Daraus ergibt sich, dass Schulbücher und insbesondere Geschichtsschulbücher besondere Quellen bildungsgeschichtlicher Forschung darstellen, indem sie den Ausgangspunkt für die Frage nach ihren Entstehungsbedingungen und damit die Auseinandersetzung mit den darin überlieferten Deutungsmustern von Wirklichkeit darstellen.⁷⁰ In dieser Arbeit werden die vermittelten Geschichtsbilder in Lehrwerken folglich als wichtige Elemente hinsichtlich der Identitätsbildung ihrer Leser*innenschaft verstanden, indem die Konstruktion eines kollektiven ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘, aber auch gemeinsam geteilte Sets von (un-)erwünschten Werten, Praktiken und Wirklichkeitsdeutungen in das Zentrum gerückt werden. Dabei wird insbesondere von der Annahme ausgegangen, dass Lehrbücher immer auch Agenden vertreten, welche mit dem je eigenen Selbstbild in ein Passungsverhältnis gebracht werden und sich folglich auch die dargestellten Inhalte daran orientieren.⁷¹

Um zu zeigen, ob und wie kollektive Identitätsbildungsprozesse durch portraitierte historische Ereignisse in Lehrwerken für Geschichte auch in kolonialen Kontexten vermittelt wurden, fokussiere ich mich in dieser Arbeit auf die Art und Weise, wie die europäischen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern zweier Kolonialmächte, sprich dem Deutsche Kaiserreich und der österreichisch-ungarische Monarchie, dargestellt wurden. Folgt man Postner, so „gilt das Jahr 1492 als die ›Entdeckung der Neuen Welt‹ und wurde so zum Referenzpunkt des Beginns der Kolonisation der (in der westlichen Historiographie) als

⁶⁷ Markom & Weinhäupl, 2007, S. 4

⁶⁸ Vgl. Jeismann, 1986, S. XXI

⁶⁹ Vgl. Ebd., S. 4

⁷⁰ Vgl. Carus, 2013, S. 24; Herrlitz, 1986, S. 139

⁷¹ Siehe dazu beispielsweise: Tröhler, 2016a; Gotling, 2020; Crawford & Foster, 2006

›Neuzeit‹ bezeichneten geschichtlichen Epoche.“⁷² Eine Vorannahme, welche sich auch in der Formulierung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage zeigt, stellt demnach die Ansicht dar, dass die Darstellungen der kolonialen Expansionsprozesse auch immer mit den jeweilig vorherrschenden ‚Wahrheitsansprüchen‘ in Übereinstimmung gebracht wurden.⁷³ Da hier vor allem die Frage nach der Übereinstimmung der Geschichtsschreibungen mit den jeweiligen eigenen (nationalen) Werten, Deutungsmustern und Konstruktionen von Fremd- und Selbstbildern im Mittelpunkt des Interesses steht, wurden Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie, welche während des Zeitraums zwischen 1880 und 1915 veröffentlicht wurden, zum Gegenstand dieser Arbeit gemacht. Dies ergibt sich aus den Überlegungen, dass diese beiden europäischen Großmächte, während dem als Hochphase des Kolonialismus bezeichneten Zeitraums, je unterschiedliche Herangehensweisen und Ambitionen in der kolonialen Expansion ihres Herrschaftsgebietes verfolgten. Während sich das Deutsche Kaiserreich im Gegensatz zu den anderen großen Kolonialmächten relativ spät und in geringerem Umfang an der Errichtung von Kolonien außerhalb Europas beteiligte, wird im Zusammenhang mit der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie bis heute darüber diskutiert, ob dessen vorwiegend innereuropäischen Expansionsbestrebungen, wie beispielsweise in Bosnien & Herzegowina, überhaupt unter dem Schirm ‚Kolonialismus‘ interpretiert werden können.⁷⁴ Generell gehe ich in dieser Arbeit jedoch nicht davon aus, dass eine Kolonialmacht sich erst als solche auszeichnet, wenn diese Länder, Gebiete und Territorien außerhalb Europas für sich beanspruchte. Vielmehr stellt die Auffassung, dass europäische Gebiete nicht das Ziel von europäischen Kolonialmächten darstellen konnten und demnach auch keine Kolonialherrschaft auf ‚europäischen Boden‘ existieren könne, selbst eine eurozentristische Perspektive dar, indem sie eine europäische Einzigartigkeit gegenüber anderen Teilen der Welt konstruiert. Zu untersuchen ist folglich, ob mit diesen unterschiedlichen Formen der Beteiligung an kolonialen Aktivitäten auch unterschiedliche Geschichtsschreibungen über die frühen Expansionsreisen in den jeweiligen Geschichtsschulbüchern finden lassen, welche mit den je eigenen Ambitionen und Vorstellungen in ein Passungsverhältnis gebracht wurden.

⁷² Postner, 2019, S. 13

⁷³ Vgl., Gotling, 2020, S. 66

⁷⁴ Vgl. zur Deutschen Kolonialmacht beispielsweise Pape, 2017 & Conrad, 2008. Über die Beteiligung des Deutschen Reichs am Sklav*innenhandel in der frühen Neuzeit siehe das laufende Projekt von Mallinckrodt et al. (2022) mit dem Titel „The Holy Roman Empire of the German Nation and its Slaves“. Zur Diskussion über die Beteiligung der Habsburgermonarchie an kolonialen Aktivitäten siehe beispielsweise Postner, 2019 & Ruthner, 2018.

Geschichtsschreibungen in Lehrwerken lassen sich nicht unabhängig von den zu dieser Zeit relevanten politischen und sozialen Ereignissen, Strukturen und Prozessen verstehen.⁷⁵ Damit können diese auch als Teil sozialer und institutionalisierter Praktiken bestimmter sozialer Gemeinschaften gesehen werden.⁷⁶ Dies hat wiederum zur Folge, dass auch die darin vorkommenden thematischen, sprachlichen und organisatorischen Relevanzsetzungen keineswegs getrennt von diesen Aspekten betrachtet werden können. So ist es kein Zufall, dass sich in Lehrwerken für Geschichte meist Perspektiven dominierender und privilegierter Gruppen einer Gesellschaft finden lassen, sind es meist auch sie, die in Institutionen und Entscheidungsprozessen mehrheitlich vertreten sind.⁷⁷ Vor allem hinsichtlich des dieser Arbeit zugrundeliegenden Interesses, diese jeweiligen kontextuellen Faktoren, Ereignisse und Strukturen in die Arbeit mit den Geschichtsschulbüchern miteinzubeziehen und nicht danach zu fragen, welche Version von Geschichte nun die ‚Richtige‘ oder die ‚Wahre‘ darstellt, erwiesen sich diskursanalytische Ansätze für die Untersuchung der Lehrwerke als besonders geeignet. Diese beanspruchen meist weder, den ‚Wahrheitsgehalt‘ der Aussagen überprüfen zu wollen, noch fordern sie die ‚Wahrheit‘ hinter den Aussagen eines Textes offenbaren zu können. Vielmehr geht es darum, die in der Vergangenheit durch Sprache als ‚Wahrheit‘ zum Ausdruck gebrachten Aussagen kritisch zu hinterfragen und in einen historischen Zusammenhang zu setzen.⁷⁸ Bezüglich der Auseinandersetzung mit historischem Material bedeutet dies, dass Geschichtsschulbücher nicht als Quellen anzusehen sind, die es erlauben Vergangenheit rekonstruieren oder erschließen zu können, sondern vielmehr Aufschluss darüber geben was zu einer bestimmten Zeit unter bestimmten Voraussetzungen ‚Sagbar‘ bzw. ‚Nicht-Sagbar‘ gewesen ist.⁷⁹

Im Sinne Michel Foucaults Metapher einer ‚Werkzeugkiste‘⁸⁰ folgt die Annäherung an die Geschichtsschulbücher als Gegenstand dieser Arbeit eben diesem Zugang, indem analytische

⁷⁵ Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 2.1 und 2.2

⁷⁶ Vgl. Achugar, 2017, S. 298

⁷⁷ Vgl. Solórzano & Yosso, 2002, S. 28; Nieto, 2012, S. 55

⁷⁸ Vgl. Landwehr, 2018, S. 66. So schlägt Foucault in seiner *L'Achéologie du savoir* aus dem Jahr 1969 die Frage vor: „Die Beschreibung der diskursiven Ereignisse stellt eine völlig andere Frage: wie kommt es, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (Foucault, 2020, S. 42).

⁷⁹ Vgl. Landwehr, 2018, S. 20

⁸⁰ Boutin schreibt dahingehend, dass „Michel Foucault seine Bücher als „kleine Werkzeugkisten“, aus denen man sich nach Belieben „bedienen“ solle.“ (Boutin, 2015, S. 2) bezeichnet hatte. In dieser Arbeit werden jedoch auch die Beiträge anderer Autor*innen, welche sich zu diskursanalytischen Ansätzen geäußert haben, miteinbezogen (v.a. aber die Beiträge von Landwehr, 2018; Jäger, 2007; Wodak & Meyer, 2015 und Fairclough, 2003). Auch soll sich nicht nach „Belieben“ unterschiedlichen Herangehensweisen bedient werden. Mit dem Versuch eine Regelmäßigkeit von bestimmten aneinandergereihten Aussagen, sowie deren Grenzen festzustellen, orientiert sich die eigene Vorgehensweise vielmehr daran, was sich hinsichtlich der ausgewählten Quellen als sinnvoll erwiesen hatte (Landwehr, 2018, S. 114).

Instrumente gewählt wurden, die sich hinsichtlich der Erfassung des „Sagbarkeitsfeldes“⁸¹ als sinnvoll erwiesen haben. Konkret bedeutet dies, dass der methodische Zugang zu den Quellen weniger einer vorgefertigten Schablone mit aneinandergereihten Schritten gleicht. Vielmehr wurde sich an verschiedenen Elementen diskursanalytischer Perspektiven in Bezug auf die ausgewählten Quellen bedient, um der Frage nachzugehen, wie historisches Wissen zu einer bestimmten Zeit, an bestimmten Orten und von bestimmten Kollektiven hervorgebracht wurde und mit welchen kontextuellen Faktoren dies in einem Zusammenhang steht.⁸² Generell steht dabei aber die Beobachtung von bestimmten Regelmäßigkeiten innerhalb der Geschichtsschreibungen im Mittelpunkt dieser Arbeit.⁸³ Dafür hat sich vor allem folgende zirkuläre Vorgehensweise, welche in Anlehnung an Wodak und Meyer erstellt wurde, als besonders nützlich für diese Arbeit erwiesen:

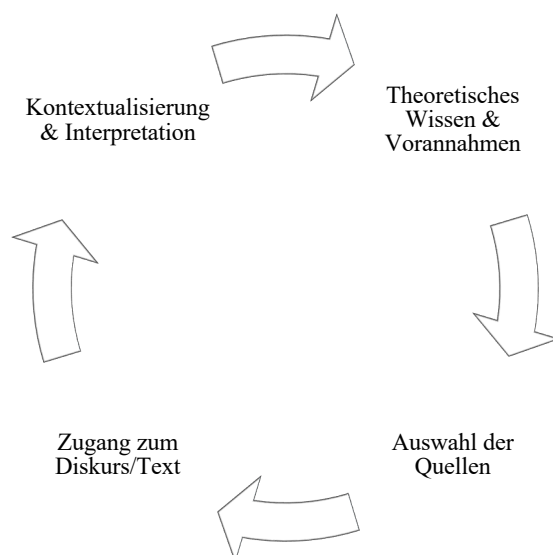


Abbildung 1 Vorgehensweise bei der Arbeit mit den Lehrwerken für Geschichte (vgl. Wodak & Meyer, 2015, S. 14)

In *Abbildung 1* wird ersichtlich, dass die einzelnen Schritte der Untersuchung einer stetigen Reflexion der eigenen Vorgehensweise und Vorannahmen, sowie der damit zusammenhängenden Überarbeitung und Anpassung der Zugänge zu den Quellen unterliegen. Während sich beispielsweise in einem Lehrwerk des Quellenkorpus die Frage nach der historiographische

⁸¹ Jäger, 2007, S. 35

⁸² Hierbei geht es mir vor allem um das Miteinbeziehen politischer, sozialer und gesellschaftlicher Parallelereignisse, welche in ein Verhältnis zu den in den Quellen identifizierten Regelmäßigkeiten gesetzt werden sollen. Da jedoch der Hauptfokus dieser Arbeit auf die Geschichtsschreibungen in Geschichtsschulbüchern gelegt wird, kann keineswegs ein Anspruch auf die Erfassung der Gesamtheit an Kontexteinflüssen gestellt werden.

⁸³ Vgl. Landwehr, 2018, S. 78

Repräsentation von sozialen Akteuren und deren Benennung, Inklusion und Positionierung als notwendig erwiesen hatte, wurde an einer anderen Stelle vor allem die organisatorische Gliederung und Gewichtung der thematischen Inhalte zum Mittelpunkt der Untersuchung eines ausgewählten Lehrwerkes.⁸⁴ Die Ergebnisse wurden anschließend in ihrem historischen Kontext bzw. hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen betrachtet und dahin gehend in Bezug auf des der Arbeit zugrundeliegenden Erkenntnisinteresses interpretiert. Dies wurde wiederum zum Ausgangspunkt der Überarbeitung bzw. Adaption meines theoretischen Wissens gemacht, welches sich in weiterer Folge auf die Anpassung oder Erweiterung der ausgewählten historischen Quellen auswirkte. Folgende Grundfragen standen im Mittelpunkt der diskursanalytischen Untersuchung:

1. Wer schreibt über einen bestimmten Gegenstand und wie wird darüber geschrieben?
2. Wie werden Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen benannt und wie werden diese bewertet?
3. Welche Perspektive(n) werden bei der Beschreibung eingenommen und welche Argumente lassen sich finden, die diese Perspektive(n) legitimieren, wer profitiert von diesen Perspektive(n)?
4. Mit welchen historischen Ereignissen und gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und politischen Zuständen kann das Beschriebene in einen Zusammenhang gebracht werden?

Neben diesen Vorüberlegungen stellte sich insbesondere auch die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive des Vergleichs als besonders fruchtbar für das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse heraus. Folglich ist die Auswahl der beiden Kolonialmächte gerade deshalb erfolgt, weil diese - wie noch im Laufe dieser Arbeit gezeigt werden wird - sehr unterschiedliche Zugänge und Strategien innerhalb der eigenen Kolonialpolitik verfolgten. Damit ergeben sich besonders hinsichtlich der Frage nach den eigenen (nationalen) Relevantsetzungen in den Geschichtsschreibungen, zwei besondere koloniale Akteure als Rahmung des Gegenstands der Untersuchung. Diese Überlegungen schließen vor allem an Cummings an, welcher „senseless comparisons such as those often used by international agencies, which report differences between aggregate statistical categories such as Asia, Africa or Latin America“⁸⁵ ablehnt und sich stattdessen dafür ausspricht, einen begründeten und spezifischen Fokus des Vergleichs

⁸⁴ Vgl. hierzu Fairclough, 2003, S. 145 und Landwehr, 2018, S. 110

⁸⁵ Cummings, 1999, S. 437

einzunehmen. Die vergleichende Perspektive auf die Geschichtsschreibungen des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie erlaubt es darüber hinaus auch Gesagtes und Nicht-Gesagtes in den Mittelpunkt zu rücken, welches auf den ersten Blick nicht relevant zu sein scheint und sich erst in deren Gegenüberstellung als ‚typisch‘ nationale Relevantsetzung herausstellen. Darüber hinaus werden durch die Verbindung eines Vergleichs einerseits und des Miteinbezugs des Kontextes andererseits im Zuge der diskursanalytischen Perspektive Möglichkeiten eröffnet, zunächst für ‚gleich‘ oder ‚ähnlich‘ gehaltene Stellen in den Geschichtsschreibungen dahin gehend kritisch zu hinterfragen.⁸⁶

Wie bereits im Laufe dieser Arbeit beschrieben wurde, handelt es sich bei den zu untersuchenden Quellen um Geschichtsschulbücher, welche im Zeitraum zwischen 1880 und 1915 im Deutschen Kaiserreich und der österreichisch-ungarischen Monarchie als Unterrichtsmittel genutzt wurden. Beschränkt wurde sich hierbei allerdings auf Lehrwerke, die für Schulen in Preußen und Wien veröffentlicht wurden. Diese Einschränkung ergab sich aus der Überlegung, dass diese Teile der beiden Kolonialmächte die hegemonialen ‚Zentren‘ darstellten und damit auch (bildungs-)politische Entscheidungen überwiegend von diesen ausgingen. Vor allem in Bezug auf die Geschichtsschulbücher der österreichisch-ungarischen Monarchie können auch meine eigenen sprachlichen Kenntnisse als zentraler Entscheidungsfaktor für die Beschränkung der Auswahl auf deutschsprachige Lehrwerke gesehen werden. Zudem wurden nach der Sichtung des Materials ausschließlich inhaltliche Stellen berücksichtigt, welche sich mit den europäischen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts auseinandersetzten. Insgesamt wurden 29 Geschichtslehrwerke in den Quellenkorpus dieser Arbeit aufgenommen, wovon 15 Schulbücher auf das Deutsche Kaiserreich und 14 Schulbücher auf die österreichisch-ungarische Monarchie fielen. Hinsichtlich der Schulformen wurden sowohl Lehrwerke aus Volks- und Bürgerschulen, den Mittel- und Realschulen, sowie je ein Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht berücksichtigt, um einen möglichst breiten Einblick in die Geschichtsschreibungen der beiden Kolonialmächte zu bekommen. Diese Entscheidung ergab sich daraus, dass in dieser Arbeit weder curriculare Vorgaben der unterschiedlichen Schulformen miteinbezogen werden noch die Frage nach den unterschiedlichen Funktionen von Geschichtsschreibungen für Schüler unterschiedlicher Altersgruppen im Vordergrund steht. Zudem ließen sich nach der Sichtung des Materials keine größeren Unterschiede zwischen den historiographischen Darstellungen in den Lehrwerken der unterschiedlichen Schulformen feststellen. Die für den Quellenkorpus dieser Arbeit ausgewählten Geschichtslehrwerke stellen demnach die Folgenden dar:

⁸⁶ Vgl. Gotling, 2020, S. 78

Lehrwerke für Geschichte aus dem Deutschen Kaiserreich

Volks- und Bürgerschulen	Krüger, C. A. (1880). <i>Die Weltgeschichte in Biographien und Skizzen. Ein Lehr- und Lesebuch für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen und Präparandenanstalten</i> . Danzig: Ernst Gruhn's Verlag.
	Hohmann, L. (1898). <i>Väterländische Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch</i> . Berlin: Nicolaische Verlags-Buchhandlung.
Mittelschulen	Hoffmeyer, L. & Hering, W. (1884). <i>Erzählungen aus der Weltgeschichte für den Gebrauch in Mittelschulen</i> . Breslau: Ferdinand Hirt Königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung.
	Witt, C. (1890). <i>Geschichten aus der Geschichte für Knaben erzählt</i> . Königsberg in Preußen: Verlag von Wilh. Koch.
	Fritsche, R. & Hase, E. (1892). <i>Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht</i> . Halle (Saale): Schroedel.
	Krüger, C. A. (1901). <i>Geschichte Deutschlands von der älteren Zeit bis zur Gegenwart. Unter Berücksichtigung der wichtigsten außerdeutschen Ereignisse</i> . Berlin: Rentel.
	Froning, R. & Grothe, A. (1903). <i>Geschichte für Mittelschulen und ähnliche Lehranstalten der Provinz Sachsen</i> . Wiesbaden: Verlag von Emil Behrend.
	Froning, R. & Wewer, J. (1906). <i>Geschichte für die Mittelschulen der Stadt Frankfurt am Main mit sieben Geschichtskarten</i> . Frankfurt am Main: Alfred Neumannsche Buchhandlung.
	Müller, August (1907). <i>Allgemeine Weltgeschichte für den Schul- und Selbstunterricht</i> . Berlin: August Schultze Verlag.
	Pätzold, W. (1910). <i>Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte</i> . Leipzig/Frankfurt am Main: Kesslerische Hofbuchhandlung.
	Krüger, K. (1911). <i>Geschichte für Mittelschulen in drei Teilen</i> . Berlin: Winkelmann.
	Seyfert, Bernhard & Meyer, Friedrich (1911). <i>Geschichtliches Hilfsbuch für Mittelschulen</i> . Halle a.s.S.: Buchhandlung des Waisenhauses.
	Donat, F. (1912). <i>Lehrbuch der Geschichte für preußische Mittelschulen</i> . Leipzig: Freytag.
	Hoffmeyer, L., Hering, W., Diekmann, H. (1913). <i>Geschichte für Mittelschulen</i> . Breslau: Ferdinand Hirt.
Leitfaden	Schillmann, R. & Bierguß, F. (1903). <i>Leitfaden für den Unterricht in der Deutschen Geschichte</i> . Berlin: Nicolaische Verlags-Buchhandlung.

Lehrwerke für Geschichte aus der österreichisch-ungarischen Monarchie

Volks- und Bürgerschulen	Pennerdorfer, Ignaz (1897). <i>Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen</i> . Wien: Manz'sche k.u.k. Hof-Verlags- und Univ.-Buchhandlung.
	Pennerdorfer, Ignaz (1898). <i>Lehrbuch der Geschichte für 6=, 7= und 8classige Volksschulen</i> . Wien: Manz.

	Kraft, Josef & Rothang, Joh. Georg (1903). <i>Anton Gindelys Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen</i> . Wien: Tempsky.
	Rusch, Gustav, Herdegen, Alois, & Tiechl, Franz (1906). <i>Lehrbuch der Geschichte. Ausgabe in drei Teilen</i> Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn
	Krautmann, Ferdinand (1910). <i>Darstellungen aus der Weltgeschichte für Bürgerschulen</i> . Wien: K.K. Schulbücher-Verlag.
Mittelschulen	Gindely, Anton (1887). <i>Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte für die Oberen Classen der Mittelschulen</i> . Wien/Prag/Leipzig: Tempsky.
	Gindely, Anton (1889). <i>Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren Classen der Mittelschulen</i> . Wien/Prag/Leipzig: Tempsky.
	Smolle, Leo (1894). <i>Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für die unteren Classen der Mittelschulen</i> . Wien: Alfred Hölder.
	Smolle, Leo (1895). <i>Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die unteren Classen der Mittelschulen</i> . Wien: Alfred Hölder.
	Rebhann, Anton (1912). <i>Dr. Eman. Hannaks Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die unteren Klassen der Mittelschulen</i> . Wien: Hölder.
	Weingartner, Leopold (1910). <i>Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit</i> . Wien: Manz.
	Gratzky, Oskar (1912). <i>Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit zum Jahre 1648. Für die II. Klasse der österreichischen Realschulen</i> . Wien: Fries & Lang.
	Müller, Alois & Müller, Guntram (1913). <i>Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen</i> . Wien/Leipzig: Kaiserl. Hof-Buchdruckerei.
Leitfaden	Loserth, J. (1895). <i>Leitfaden der Allgemeinen Geschichte für die unteren und mittleren Classen der Gymnasien, Realschulen und verwandter Lehranstalten</i> . Wien: Manz.

Für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit machen die in *Abbildung 2* vorgestellten Geschichtslehrwerke insofern Sinn, als dass diese neben einer ausführlichen Behandlung der frühen Expansionsreisen, folglich auch ähnliche Entstehungsbedingungen aufweisen. Neben dem Zeitraum und Ort der Veröffentlichung wiesen die ausgewählten Geschichtsschulbücher folglich auch Hinweise auf zugrundeliegende staatliche Einflüsse auf. So wurde auf den Titelseiten der Lehrwerke teilweise darauf verwiesen, dass diese staatlich approbiert oder von staatlichen Schulbuchverlagen bzw. Hofbuchhandlungen veröffentlicht wurden.⁸⁷ Zur Aufnahme in den hier vorgestellten Quellenkorpus führte jedoch grundsätzlich „die Wiederholung und die Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenem.“⁸⁸ Die Fragen

⁸⁷ Siehe hierzu beispielsweise die Titelseite des österreichisch-ungarischen Lehrwerks von Pennersdorfer, auf welcher steht: „Mit hohem k.k. Ministerial-Erlass vom 11. Jänner 1897, Zahl 362, approbiert“ (Pennersdorfer, 1897).

⁸⁸ Landwehr, 2018, S. 106

danach, mit welchen Anlässen, für welche Gruppen und aus welchen Perspektiven, wie und mit welchen Zielen Geschichtsschreibungen schließlich Eingang in die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie fanden, stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit und wurden als Ausgangspunkt für die Wahl des Quellenkorpus herangezogen. Die eingenommene diskursanalytische Perspektive, wie auch die beschriebenen theoretischen Vorannahmen rund um die Herausbildung nationaler Aufgaben für Bildungssysteme im 19. Jahrhundert und die Entwicklung eines möglichst kohärenten, kollektiven Gedächtnisses bilden die Grundlage dieser Arbeit. Die herausgearbeiteten Grundmotive der Geschichtsschreibungen beider Kolonialmächte sollen in den folgenden Kapiteln aufgezeigt und hinsichtlich dieser Grundlage befragt und diskutiert werden.

3. Eurozentrismus als koloniale Existenzbedingung

Im Folgenden soll, der sich in den Geschichtsschulbüchern beider Kolonialmächte ergebende übergeordnete Rahmen behandelt werden. Ein *Eurozentristisches Weltbild* bildet dabei ebenso einen Baustein dieses historiographischen Grundgerüsts, als auch die Konstruktion *nationaler Konkurrenz* unter den früheren europäischen Kolonialmächten. Beides - so wird sich zeigen - diene damit vordergründig einer grundlegenden Rechtfertigung der Existenz kolonialer Aktivitäten und einer damit in Verbindung stehenden innereuropäischen Konkurrenz.

3.1 Europa als Wegbereiter für *ein gemeinsames Großprojekt...*?

Dass sich die Ideologie des Eurozentrismus in Geschichtsschulbüchern zweier kolonialer Akteure, wie dem Deutschen Kaiserreich und der österreichisch-ungarischen Monarchie und besonders in den Erzählungen über die europäischen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts als ein zentrales Element herausgestellt hat, mag zunächst nicht überraschen. So werden Eurozentrismus und Kolonialismus zugleich als Voraussetzung und Ergebnis der Konstruktion einer ‚modernen europäischen Welt‘ angesehen.⁸⁹ Dennoch stellte sich gerade der Entwurf einer europäischen Überlegenheit und das Absprechen einer Geschichtlichkeit hinsichtlich allem, was sich außerhalb des europäischen Kontinents befindet in allen hier untersuchten Lehrwerken für Geschichte als eine Art übergeordneter Rahmen heraus. So wurden die europäischen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in allen hier untersuchten Lehrwerken mit

⁸⁹ Vgl. Sunar & Bulut, 2016, S. 3

Überschriften wie *Entdeckungen, die Entdeckung Amerikas* oder *Entdeckungsfahrten* eingeleitet.⁹⁰ Dass damit aber ausschließlich europäische ‚Entdeckungen‘ gemeint waren, wurde als selbstverständlich vorausgesetzt und meist nicht erwähnt. Diese eingenommene eurozentristische Perspektive auf die beschriebenen Expansionsreisen tritt vor allem nochmals an jenen Stellen hervor, in welchen die Ziel- und Ankunftsorte derselben als ‚neu‘ oder ‚unbekannt‘ bezeichnet wurden. So beschrieb beispielsweise Müller in seinem Lehrbuch mit dem Titel *Allgemeine Weltgeschichte für den Schul- und Selbstunterricht*, dass es „eine portugiesische Flotte unter Cabral vom Sturme von der afrikanischen Küste an ein unbekanntes Land verschlagen“⁹¹ hatte. Und auch in Gindely’s *Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte* ist von „allen neu zu entdeckenden Ländern“⁹² zu lesen. Diese als ‚neu‘ oder ‚unbekannt‘ betitelten Orte mussten erst entdeckt, aufgefunden und benannt werden und waren demnach bisher unbefahren und unerforscht.⁹³ Die Lehrbücher, welche nicht selten den Titel *Lehrbücher der Allgemeinen Geschichte* oder *Lehrbuch der Weltgeschichte* trugen, entwarfen damit einen geschichtsleeren Raum, welcher erst von Europäern bekannt gemacht werden müsse und damit auch erst durch deren Ankommen Bedeutung für die Geschichte erlangen könnten.⁹⁴ Europa wurde im Gegensatz dazu als der Mittelpunkt allen Wissens, Forschens und Reisens konstruiert und damit von vornherein als Überlegen portraitiert.

Der Entwurf eines hegemonialen Europas und eines ‚geschichtsleeren, minderwertigen Rests der Welt‘ wurde in den Geschichtsschreibungen durch die Verwendung von binären Kategorien, in welche im Zuge der Erzählungen ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ eingeteilt wurden, nochmals untermauert. Diese Dichotomien wurden in den Lehrwerken vor allem hinsichtlich der Gegenüberstellung von ‚rückständig/fortschrittlich‘, ‚passiv/aktiv‘ und ‚zivilisiert/unzivilisiert‘ sichtbar. Deutlich wird dies beispielsweise in einem österreichisch-ungarischen Lehrbuch von Oskar Gratzy mit dem Titel *Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit zum Jahre 1648*:

⁹⁰ Diese Überschriften als Einführung in die Geschichtsschreibungen über die kolonialen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts finden sich unter anderen in den Lehrbüchern von Leo Smolle (1885), Anton Rebhann (1902), Weingartner (1910) und Seyfert & Meyer (1911), Müller & Müller (1913) oder etwa bei Carl Krüger (1880).

⁹¹ Müller, 1907, S. 200

⁹² Gindely, 1887, S. 3

⁹³ So schrieb beispielsweise Smolle: „Vor der Entdeckung Amerikas waren es hauptsächlich die Portugiesen, welche neue Seewege befuhren und kühn in unerforschte Meere und Länder drangen.“ (Smolle, 1894, S. 107).

⁹⁴ Siehe hier den in Kapitel 2.3 vorgestellten Quellenkorpus, in welchem auch die Titel der Lehrbücher nachzulesen sind.

„Um den Indianern einen möglichst hohen Begriff von seiner Macht beizubringen, ließ er seine Landsleute eine Waffenübung anstellen, wobei die Wilden verwundert zusahen“.⁹⁵

In den Geschichtsschreibungen beider Kolonialmächte zeigte sich regelmäßig eine Einteilung der dargestellten Akteure in *ausgebildete* europäische Seefahrer bzw. Helden, die schon wussten, „daß die Erde eine Kugel ist“⁹⁶ und in eine *unbekleidete* Bevölkerung, welche „die Ankömmlinge für Söhne ihrer Götter, welche Donner und Blitz in ihrer Gewalt hätten“⁹⁷ hielten. Auch in Fritsche und Hases Lehrbuch namens Schroedel's *Lehr und Lesebuch für den Deutschen Geschichtsunterricht* wird dieser Bewertung ein Platz eingeräumt: „Aus dem goldenen Nasenschmuck der Eingeborenen, sowie aus den einfachen, aus einem Stamme gearbeiteten Ruderfahnen schlossen die Spanier, daß noch andere Inseln in der Nähe sein mußten.“⁹⁸ Die Darstellung, welche ein ‚wissendes Wir‘ und ein ‚defizitäres Anderes‘ entwarf, zieht sich folglich durch den gesamten ausgewählten Quellenkorpus beider Kolonialmächte, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. So wurde in einigen (meist österreichisch-ungarischen) Schulbüchern zwar zwischen der ‚Fortschrittlichkeit‘ der Bevölkerung Mexiko und Perus unterschieden, dennoch erweist sich hier immer noch die eurozentristische Konstruktion von ‚Fortschrittlichkeit‘ als leitgebend für diese Einschätzung. Die Geschichtsschreibungen über die europäischen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts dienten damit vordergründig dazu, sich aktiv von einem festgestellten ‚Anderen‘ abzugrenzen, indem Indigenen Personen eine abwertende, vermeintlich abergläubische ‚Rückständigkeit‘ zugeschrieben wurde.⁹⁹ Daraus ergibt sich wiederum eine Aufwertung ‚des fortschrittlichen Eigenen‘, was - wie beispielsweise der oben angeführte Quellenauszug aus Gratzys Lehrbuch zeigt - sehr explizit in Form von Macht oder Wissen zum Ausdruck gebracht wurde. Dass europäische Wertvorstellungen hier für die Bewertung von ‚Fortschrittlichkeit‘ und ‚Rückständigkeit‘ als ein allgemeingültiger Maßstab herangezogen wurden, verweist auf die zugrundeliegende eurozentristische Perspektive, von welcher aus Erzählungen über die europäischen Expansionsreisen in den Geschichtslehrwerken geschrieben wurden. In Verbindung mit den kontextuellen Faktoren, welche das Deutsche

⁹⁵ Gratzy, 1912, S. 82.

⁹⁶ Witt, 1890, S. 109

⁹⁷ Müller, 1907, S. 199

⁹⁸ Fritsche & Hase, 1892, S. 98

⁹⁹ In dieser Arbeit folge ich damit der übergeordneten Selbstbezeichnung von Menschen, welche damit „noch mal speziell die Erfahrung, durch einen rassistischen, also kolonialen Raub von Land verdrängt zu werden und deswegen bis heute unterdrückt zu werden.“ (Migrationsrat, 2020) benennen wollen. Indigen wird folglich groß geschrieben, um darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um eine politische Selbstbezeichnung handelt (ebd.).

Kaiserreich und die österreichisch-ungarische Doppelmonarchie zu dieser Zeit selbst als an Expansion und Kolonisation beteiligte und interessierte Großmächte ausweisen lassen, wird hier eine erste Tendenz zur Legitimation der eigenen hegemonialen Ansprüche und der damit verbundenen Notwendigkeit zunächst Kolonialismus an sich rechtfertigen zu müssen, sichtbar.

Neben der dichotomen Einteilung der dargestellten Akteure in ‚fortschrittliche Europäer‘ und ‚rückschrittliche Andere‘ vollzieht sich dieser Rechtfertigungsversuch auch anhand einer binären Kategorisierung davon, wer oder was als ‚aktiv‘ bzw. ‚passiv‘ gelten kann. So schrieben Froning und Wewer in ihrem Lehrbuch namens *Geschichte für die Mittelschulen der Stadt Frankfurt am Main*:

„Nach Überwindung großer Hindernisse und Gefahren fand er am siebzigsten Tage die erste amerikanische Insel, von welcher er im Namen der spanischen Regierung Besitz nahm. Er nannte sie San Salvador (Erlöserinsel). Weil er glaubte, Indien erreicht zu haben, gab er den Bewohnern den Namen Indianer“.¹⁰⁰

Anhand des oben zitierten Quellenauszugs wird folglich eine binäre Kategorisierung der in den Lehrwerken besprochenen Akteure und Prozesse durch die ‚aktive‘ bzw. ‚passive‘ Darstellung und Benennung derselben sichtbar. Darin kommt m.E. ein zweiter Aspekt einer eurozentristischen Perspektive auf historische Ereignisse zum Ausdruck. Deutlich wird dies beispielsweise an Stellen, in welchen die Auswirkungen der kolonialen Expansionsreisen beschrieben wurden. So schrieben Josef Kraft und Johann Rothang in ihrem *Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen* unter dem Abschnitt ‚Folgen der Entdeckungen‘: „Der Handel nahm eine gewaltige Ausdehnung und wurde zum Welthandel. An Stelle der reichen Handelsstädte (Venedig, Pisa, Genua) traten jetzt Portugal und Spanien, die bald zu ungeahntem Reichtum gelangten.“¹⁰¹ Unter der Bezeichnung ‚Welthandel‘ wurden hier ausschließlich die Folgen für europäische Handelsstädte beschrieben. Wenn die Folgen für die Amerikas überhaupt erwähnt wurden, dann „fanden Culturgewächse der alten Welt, wie die Kaffestauden und das Zuckerrohr, auch in Amerika Eingang“¹⁰² oder „empfieng [diese - .Anm.SM.] von der alten fast alle europäischen Getreidearten und Hausthiere“.¹⁰³ Europa bzw. dem europäischen Handel wurde in den

¹⁰⁰ Froning & Wewer, 1906, S. 140

¹⁰¹ Kraft & Rothang, 1903, S. 95

¹⁰² Loserth, 1885, S. 11

¹⁰³ Smolle, 1885, S. 10

Geschichtsschreibungen beider Kolonialmächte folglich wiederholt eine handelnde Rolle zugeschrieben. Damit entsteht die Konstruktion eines als ‚aktiv‘ an historischen Prozessen beteiligten Kontinents. Die Produkte aus den Amerikas scheinen, wie hier oben anhand der direkten Zitate ersichtlich wird, hingegen ‚passiv‘, gar ‚zufällig‘ nach Europa geliefert worden zu sein, ohne dass hierbei überhaupt Akteure oder Handlungen innerhalb der Geschichtsschreibungen sichtbar gemacht bzw. inkludiert wurden. Auch die Darstellung der im Zuge der Geschichtsschreibung vorgestellten Personen(-gruppen) schien dieser Kategorisierung zu folgen. Indigene Personen „fanden in den Kämpfen mit den fremden Eindringlingen den Tod“¹⁰⁴, wurden „Mit Staunen [...] betrachtet“¹⁰⁵ und „grausam behandelt“¹⁰⁶, während die europäischen Akteure als ‚aktive‘ Subjekte konstruiert wurden. Darüber hinaus kommen innerhalb des gesamten Quellenkorpus ausschließlich europäischen Akteuren Individualnamen zu. So schrieb Karl Krüger in seinem Lehrwerk mit dem Titel *Geschichte für Mittelschulen*: „An Ruhm und Verdienst übertraf alle Seefahrer ein Mann namens Christoph Kolumbus. Dieser war zu Genua geboren und hatte seit seinem 14. Lebensjahre mancherlei Fahrten auf dem Meere mitgemacht.“¹⁰⁷ Ersichtlich wird hier, dass die beschriebenen europäischen Akteure nicht nur mit Individualnamen benannt, sondern sich auch Aspekten ihrer biographischen Lebensverläufe gewidmet wurde. Die in den Geschichtsschreibungen portraitierten Indigenen Personen wurden hingegen homogen und relativ unbestimmt als ein Volk, Einwohner oder Eingeborene zusammengefasst.¹⁰⁸ Auch hier zeigt sich, dass die Geschichtsschulbücher beider Kolonialmächte wiederum einer binären Einteilung eines ‚aktiven‘ Europas, welches den ‚passiven‘ Amerikas als Überlegen gegenüberstand, folgen. Ausgenommen davon sind hingegen jene Stellen, in denen die von Indigenen Personen ausgehende Gefahr beschrieben wurde.¹⁰⁹ An diesen Stellen wurden diese zwar als ‚aktive‘ Personen dargestellt, gleichzeitig jedoch mit einer weiteren binären Kategorisierung herabgesetzt, wie beispielsweise hier in einem österreichisch-ungarischen Lehrbuch von Weingartner mit dem Titel *Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit*:

¹⁰⁴ Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906, S. 86

¹⁰⁵ Loserth, 1885, S. 6

¹⁰⁶ Donat, 1912, S. 105

¹⁰⁷ Krüger, 1911, S. 89

¹⁰⁸ Siehe dazu beispielsweise Krautmann, 1910; Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906 und Kraft & Rothang, 1908. Generell lässt sich jedoch die Tendenz, europäische Personen als individuelle Akteure mit je besonderen Lebenswegen und Indigene Personen als homogene ‚Masse‘ zu beschreiben in allen hier untersuchten Geschichtsschulbüchern finden.

¹⁰⁹ In einem von Anton Rebhann verfassten Lehrbuch der österreichisch-ungarischen Monarchie findet man beispielsweise folgende Darstellung in Bezug auf die religiösen Praktiken der Mexikaner: „Während man die Herzen der Getöteten, noch heiß und zuckend, dem Götzenbilde in den Mund legte oder in goldenen Becken verbrannte, wurde das übrige Fleisch bei festlichen Mahlen verzehrt.“ (Rebhann, 1902, S. 7).

„Die Spanier waren entzückt von dem paradiesischen Eilande mit seinem üppigen Pflanzenwuchse, seiner milden, klaren Luft und seinen Bewohnern, die in einem Naturzustande lebten und die Ankömmlinge für Wesen höherer Art hielten“.¹¹⁰

Die Konstruktion ‚zivilisierter‘ und ‚unzivilisierter‘ Akteure stellt diese dritte Kategorisierung dar, welche sich als eurozentristische Dichotomie in den Geschichtsschreibungen über die europäischen Expansionsreisen in den Lehrwerken des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie zeigte. Erkennbar werden hierbei zwei unterschiedliche Richtungen, in welche die binäre Einteilung der dargestellten Akteure erfolgte. Zum einen gab es Lehrwerke, die sich in ihren Erzählungen vor allem an einer Infantilisierung von Indigenen Personen und an einer omnipotenten oder göttlichen Portraitierung der europäischen Akteure orientierten. So ist schrieb Loserth in seinem *Leitfaden der Allgemeinen Geschichte* bezüglich des ersten Kontaktes zwischen den europäischen und Indigenen Personen folgendes: „Die Einwohner, Menschen von kupferbrauner Farbe, schlichten Haaren und mit Farben bemalt, nahten sich schüchtern und gaben um schlechten Tand, wie Glasperlen und Spielzeug, ihre besten Sachen dahin.“¹¹¹ Im Gegensatz zu den als schüchtern und verspielt dargestellten Indigenen Personen, welche „in einem Naturzustand lebten“¹¹² wurde Christopher Columbus als Akteur portraitiert, welcher „die Mondfinsternis voraussagen“¹¹³ konnte und „Blitz und Donner in der Hand“¹¹⁴ hatte. Während die europäischen Akteure also innerhalb der Geschichtsschreibungen die Position zukommt, „mit Schellen, Glaskorallen und glänzenden Kleinigkeiten einen Handel [zu - Anm.SM.] eröffnen“¹¹⁵, „scharten sich [die Indigenen Personen - Anm.SM.] harmlos um die fremden, dem Meere entstiegene Männer, und Columbus teilte, um sie zutraulich zu machen, kleine Geschenke unter sie aus.“¹¹⁶ Die Konstruktion ‚der Anderen‘ als schüchterne, zutrauliche, harmlose und ängstliche ‚Kinder‘, während Europäer als ‚gütige höhere Wesen‘ dargestellt wurden, ist dabei insofern mit der eurozentristischen Vorstellung einer ‚zivilisierten Moderne‘ in Verbindung zu bringen, als dass damit ein Machtverhältnis konstruiert wird, auf Basis dessen zugeschriebene Verhaltensweisen oder Erscheinungsmerkmale an eurozentristischen Normen und Werten gemessen, beurteilt und eben auch festgestellte Abweichungen

¹¹⁰ Weingartner, 1910, S. 2

¹¹¹ Loserth, 1885, S. 6

¹¹² Weingartner, 1910, S. 2

¹¹³ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 103

¹¹⁴ Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 99

¹¹⁵ Gratzky, 1912, S. 79

¹¹⁶ Fritsche & Hase, 1892, S. 98

davon in weiterer Folge abgewertet werden. An anderen Stellen weicht, die eben beschriebene infantile Darstellung Indigener Personen, einer ‚barbarischen‘ Inszenierung so bald über Kämpfe zwischen Kolonisten und Kolonialisierten geschrieben wurde. So wurden die zunächst als schüchtern und gutmütig beschriebenen Personen plötzlich als ‚wilde‘ Feinde der Kolonisten dargestellt. Während in einigen Lehrbüchern davon die Rede war, dass die europäischen Seefahrer „unter den Wilden in drückende Not“¹¹⁷ geraten und teilweise von diesen ermordet oder erschlagen worden waren, wird an wieder anderen Stellen wiederum von der „diebischen Neigung der Bewohner“¹¹⁸ oder ihrem „greulichen Götzendienste mit Menschenopfern“¹¹⁹ erzählt.¹²⁰ Im Gegensatz dazu wurden die Kolonisten als rationale und nur am Reichtum und an der Nutzbarmachung der Expansionsreisen interessierte Personen dargestellt.¹²¹

Die hier vorgestellten Konstruktionen binärer Kategorisierungen, welche als Grundlage für die eingenommene eurozentristische Perspektive in den Geschichtsschreibungen fungieren, können jedoch keineswegs als klar voneinander abgrenzbare bzw. zu trennende Elemente gesehen werden. Vielmehr wird durch das wechselseitige Ineinandergreifen dieser binären Einteilung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ in ‚zivilisierte, fortschrittliche Beteiligte‘ und ‚unzivilisierte, rückständige Unbeteiligte‘ selbst erst der universalistische Anspruch einer ‚europäischen Überlegenheit‘ eingelöst und (re-)produziert. Diese eurozentristische Sicht auf die Welt, welche Akteur*innen, Prozesse und Handlungen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unter einem einzigen Meisternarrativ organisierte, erreichte im 19. Jahrhundert mit der Entwicklung europäischer Kolonialmächte und den damit einhergehenden kolonialen Aktivitäten und Herrschaftsansprüchen ihren Höhepunkt.¹²² So schreibt Blaut, dass Eurozentrismus als ein konkretes ‚system of belief‘ konstruiert wurde, um koloniale Expansionsansprüche und die damit in Verbindung stehenden Weltanschauungen und Wertvorstellungen in einen sinnvollen

¹¹⁷ Krüger, 1901, S. 5

¹¹⁸ Müller, 1907, S. 201

¹¹⁹ Weingartner, 1910, S. 5

¹²⁰ Siehe dazu beispielsweise: Hohmann, 1898, S. 87; Krüger, 1880, S. 115 und Krüger, 1901, S. 118

¹²¹ In einem Lehrbuch des Deutschen Kaiserreiches von Carl Witt mit dem Titel *Geschichten aus der Geschichte* wird zudem zwischen einer infantilisierten und einer barbarischen Bevölkerung auf den bereisten Inseln geschrieben. So hält er fest, „daß von den benachbarten Insulanern zuweilen Feinde herüberkämen und viele Einwohner fortschleppten, um sie zu Haufe zu schlachten und zu verzehren. Columbus versprach ihnen zu ihrem Schutze einen Teil seiner Genossen zurückzulassen, was jenen zu großer Freude gereichte und für ihn ein guter Vorwand war, sich den Besitz der Insel zu sichern.“ (Witt, 1890, S. 112). Auch hier wird ein Bild eines paternalistischen Machtverhältnisses konstruiert, welcher die Kolonisten als rationale ökonomisch, aber auch durchaus hinterlistig denkende Personen portraitiert. Verstärkt wird dies durch den sogenannten Schutz der infantilisierten von den als barbarisch dargestellten Personen, welcher scheinbar ausschließlich durch die europäischen Kolonisten garantiert werden konnte.

¹²² Vgl. Montón-Subías & Hernando, 2018, S. 456

Zusammenhang zu bringen.¹²³ Dass diese Perspektive nun auch in Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie in Form von institutionalisierten Geschichtsschreibungen zu finden ist, wirft die Frage auf, ob es sich hier um Strategien handelt, die je eigenen (nationalen) kolonialpolitischen Herrschaftsansprüche zu legitimieren, oder ob es sich dabei vor allem um einen Versuch handelt sich innerhalb eines ‚europäischen Großprojekts‘ zu verorten, welches ebendiese Weltanschauung als Rechtfertigungsgrund für die generelle Existenz kolonialer Aktivitäten voraussetzt.

Europa als ein gemeinsamer Rahmen kolonialpolitischer Ansprüche und Aktivitäten wird in den Geschichtsschreibungen beider hier untersuchten Kolonialmächte sichtbar. Der Wunsch Europas einen einfachen Handelsweg nach Indien zu finden, steht dabei im Mittelpunkt der Geschichtsschulbücher. So hielt Friedrich Donat in seinem *Lehrbuch der Geschichte für preussische Mittelschulen* fest:

„Schon seit den frühesten Zeiten hatten die Europäer aus Ostasien, aus Hinter- und Vorderindien zu ihrem Lebensunterhalte Erzeugnisse bezogen. [...] Alle Wege führten eine kürzere oder längere Strecke über Land. Oftmals wurden die Händler von Räubern überfallen und ausgeplündert. Deshalb erwachte im Abendlande der Gedanke, einen direkten Seeweg nach Indien zu suchen.“¹²⁴

Wie anhand des oben angeführten Quellenauszugs ersichtlich wird, wurde das Ziel einen direkten Handelsweg nach Indien zu finden als Grund für die frühen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts angegeben. Dieses Ziel erschien als gemeinsame europäische Aufgabe konstruiert worden zu sein, was vor allem dadurch sichtbar wird, dass die ‚Auffindung von Handelswegen‘ nicht als Wunsch einer spezifischen Nation oder Personengruppe dargestellt, sondern vielmehr generalisierend von Europäern geschrieben wurde. Erkennbar wird dies aber auch an Stellen, in denen sich an unspezifischen Pronomen bedient wurde. Laut dem *Lehrbuch der Geschichte* von Rusch, Herdegen und Tiechl „war der Verkehr nach dem an Edelsteinen und köstlichen Gewächsen reichen Indien sehr erschwert. Man suchte deswegen einen bequemen Weg nach diesem Wunderlande“.¹²⁵ Dass sich in den Geschichtsschreibungen jedoch

¹²³ Vgl. Blaut, 1993, S. 18

¹²⁴ Donat, 1912, S. 103

¹²⁵ Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906, S. 84

ausschließlich auf europäische Akteure bezogen wurde, ergibt sich einerseits daraus, die mit dem Ziel „einen Seeweg nach Indien zu finden“¹²⁶ in Verbindung stehenden und dadurch erwünschte Ergebnisse ausschließlich in Bezug auf Europa behandelt wurden. So „flossen unzählige Reichtümer nach Europa“¹²⁷ und auch „für das tägliche Leben erhielten die Europäer wichtige Nahrungs-, Genuss- und Heilmittel“.¹²⁸ Darüber hinaus konnten - so die Darstellung bei Hoffmeyer, Hering und Diekmann - jene die „in Europa nicht mehr genügend Raum finden“¹²⁹ auswandern. Ersichtlich wird hier, die Konstruktion eines gemeinsamen europäischen Projekts, welches als Legitimationsgrundlage für die Durchführung der damaligen Expansionsreisen herangezogen wurde.

Anhand binärer Kategorisierungen von in den Geschichtsschulbüchern dargestellten Akteuren, Prozessen und Handlungen, aber auch durch die Bestimmung der frühen Expansionsreisen als gemeinsame europäische Aufgabe, scheint die Voraussetzung für die Vermittlung eines Verständnisses über die grundsätzliche Existenzberechtigung kolonialer Herrschaft sicher gestellt worden zu sein. Demnach tritt Kolonialherrschaft als ein allein Europa vorbestimmtes Phänomen hervor, welches sich neben dem Narrativ über ein gemeinsames, europäisches Ziel vor allem auch in der dichotomen Einteilung eines ‚aktiven, zivilisierten und fortschrittlichen Eigenen‘ und eines ‚passiven, unzivilisierten und rückständigen Anderen‘ zeigt. Neben dieser gemeinschaftlichen, europäischen Legitimierungspraxis, wurde jedoch auch die Konstruktion einer innereuropäischen Konkurrenz als Ausgangspunkt für die historiographische Rechtfertigung der Existenz kolonialer Herrschaft herangezogen.

3.2 ... oder doch ein *Wettkampf zwischen den europäischen Nationen*?

„Am eifrigsten in der Auffindung dieses Seeweges waren die Portugiesen. Sie wagten es zuerst, die Westküste Afrikas entlang zu segeln, erreichten das Kap der guten Hoffnung und darauf die Westküste Indiens (1498).“¹³⁰

¹²⁶ Pennersdorfer, 1897, S. 121

¹²⁷ Donat, 1912, S. 106

¹²⁸ Hoffmeyer, Hering & Diekmann, 1913, S. 65

¹²⁹ Hoffmeyer, Hering & Diekmann, 1913, S. 65

¹³⁰ Hoffmeyer, Hering & Diekmann, 1913, S. 62

Kolonialismus erscheint, wie er im Rahmen der deutschen und österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts dargestellt wurde, also zunächst im Rahmen eines *gemeinschaftlichen, europäischen Projekts* und *gemeinsam geteilten Selbst- und Fremdbildern* diskutiert zu werden. Während jedoch die Ziele und Ergebnisse hinsichtlich der Kolonisation allein in Bezug auf einer gesamteuropäischen Ebene behandelt werden, erscheint die Ausführung dieses europäischen Kolonialprojekts vor allem bei den europäischen Nationen verortet worden zu sein.¹³¹ Aus dem oben angeführten Zitat von Hoffmeyer, Hering und Diekmanns Lehrbuch namens *Geschichte für Mittelschulen* wird ersichtlich, dass zwar das Suchen eines Seeweges als ein europäisches Vorhaben dargestellt, aber sich hinsichtlich dessen Durchführung dennoch auf die Unterschiede innerhalb Europas konzentriert wurde. Die Erzählungen in den Geschichtsschulbüchern folgen dabei vordergründig einem Narrativ der *Konkurrenz*, welche sich in Bezug auf die Expansionsreisen zwischen den europäischen Ländern abzeichnete. So hielten Seyfert und Meyer in ihrem Lehrbuch namens *Geschichtliches Hilfsbuch für Mittelschulen* fest: „Dem Wagemut der Nationen war auf den Weltmeeren ein gewaltiges Feld erschlossen. Portugal und Spanien übernahmen zunächst die Führung.“¹³² Und auch Gindely schloss sich in seinem *Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte* diesem Konkurrenz-Narrativ an: „Die übrigen seefahrenden Nationen Europas beteiligten sich anfangs nur unbedeutend an den Entdeckungen, weil sie von den nutzbringendsten Theilen Amerikas und Indiens durch die Spanier und Portugiesen ausgeschlossen waren.“¹³³ Innerhalb der Geschichtsschreibungen beider Kolonialmächte steht dahin gehend vor allem der Aspekt des ‚ersten Ranges‘ im Mittelpunkt des Konkurrenz-Narrativs. Demnach „gingen die Portugiesen, die infolge der Beschaffenheit ihres Landes auf das Meer gewiesen wurden, allen Völkern voran“¹³⁴ und waren „am eifrigsten in der Auffindung dieses Seeweges“.¹³⁵ Dass auch in diesen Darstellungen ausschließlich europäische Akteure in Betracht gezogen wurden, bleibt

¹³¹ Dies ist insofern spannend, da sich - wie bereits in Kapitel 2.2 beschrieben wurde - die Tendenz sich vom ‚Anderen‘ durch die Konstruktion einer Nation abzugrenzen erst im Zuge des langen 19. Jahrhunderts entwickelte und demnach in Bezug auf die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts eher von monarchisch geführten Herrschaftsgebieten die Rede sein müsste. Sichtbar wird dadurch, dass immer auch gegenwärtig herrschende Vorstellungen an die Behandlung von Ereignissen der Vergangenheit herangetragen bzw. historische Ereignisse für die Gegenwart übersetzt werden.

¹³² Seyfert & Meyer, 1911, S. 58

¹³³ Gindely, 1887, S. 9. Ähnlich wie Gindely schreibt auch Pätzold in Bezug auf das Gefühl anderer europäischer Länder von den Expansionsreisen ausgeschlossen zu sein: „Da Portugal alle anderen Nationen von dem Verkehr mit Indien ausschloß, beherrschte es den europäischen Markt. Venedig fühlte, daß sein Stern im Sinken begriffen war.“ (Pätzold, 1910, S. 142). Was zunächst also als gemeinsamer, europäischer Wunschgedanke behandelt wird, scheint im Laufe der Geschichtsschreibungen zu einem konkurrierenden Wettkampf zwischen europäischen Ländern gedeutet zu werden.

¹³⁴ Donat, 1912, S. 103

¹³⁵ Hoffmeyer & Hering, 1884, S. 97

unerwähnt. So scheint das Befahren von Meeren in den Geschichtsschulbüchern allein europäischen Nationen vorbestimmt zu sein, was wiederum auf die eurozentrische Perspektive als Basis der Geschichtserzählungen verweist. Anders als im vorigen Teil der Arbeit wird darin jedoch die Konstruktion eines homogenen Europas, welches einem ebenso homogenen ‚Anderen‘ gegenübersteht durch eine Darstellung eines Europas ersetzt, welche auch nationale Differenzierungen innerhalb Europas miteinbezieht.

Im Zentrum dieser historiographischen Darstellungen innereuropäischer Konkurrenz stehen Spanien und Portugal, welche als zentrale Akteure hinsichtlich der Expansionsreisen und daraus folgenden kolonialen Aktivitäten behandelt wurden. Zwar stellte Krüger in seinem Lehrbuch *Die Weltgeschichte in Biographien und Skizzen* fest, dass „die Entdeckungen jener Völker auf ganz Europa einen unberechenbaren Einfluß aus[übten - Anm.SM.]“¹³⁶ und auch Müller und Müller schrieben, dass diese „der Menschheit eine bis dahin unbekannte Welt“¹³⁷ eröffneten. Dennoch scheint auch hier dem innereuropäischen Konkurrenzgedanken eine besondere Stellung innerhalb der Geschichtsschreibungen beider Kolonialmächte zuzukommen. Diesbezüglich merken Rusch, Herdegen und Tiechl in ihrem Geschichtsschulbuch an: „Die Spanier und Portugiesen hatten den Großhandel an sich gerissen, später aber wetteiferten die Franzosen, Holländer und Engländer mit ihnen, ja sie überholten jene.“¹³⁸ Sichtbar wird hier, dass innerhalb der Historiographien über die frühen Expansionsreisen zwar Europa zunächst als gemeinsamer Rahmen gedeutet wird, welcher es als ‚überlegener Kontinent‘ überhaupt erst ermöglicht andere Regionen zu erobern und zu kolonisieren. Der Wettkampf um die selbsterklärte Inbesitznahme von Regionen und Ländern wird jedoch vor allem als eine Angelegenheit der einzelnen europäischen Länder interpretiert.

In den Geschichtsschulbüchern wird dahin gehend besonders der portugiesischen Kolonialmacht ein zentraler Platz eingeräumt, weil sich diese „zuerst in den Ozean wagte“¹³⁹ und damit eine wichtige Rolle innerhalb der kolonialen Expansionsreisen zugeschrieben wird. Neben dem Aspekt des ‚Zuerst Dagewesen Seins‘ hat sich in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreiches und der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie aber auch die Idee einer ‚bedeutsamen Entdeckung‘ als zentral hinsichtlich der Darstellung eines Konkurrenzkampfes zwischen den europäischen Nationen herausgestellt. So schrieben Froning und Grothe in ihrem

¹³⁶ Krüger, 1880, S. 115

¹³⁷ Müller & Müller, 1912, S. 78

¹³⁸ Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906, S. 87

¹³⁹ Froning & Wewer, 1906, S. 139f.

Lehrbuch mit dem Titel *Geschichte für Mittelschulen und ähnliche Lehranstalten der Provinz Sachsen* folgendes:

„Eine noch bedeutendere Entdeckung machten die Spanier im Westen. Sie knüpft sich an den Namen des Christoph Columbus.“¹⁴⁰

Dem oben genannten Quellenauszug eines Lehrbuchs aus dem Deutschen Kaiserreich ist zu entnehmen, dass Spanien und insbesondere Christopher Columbus' Reisen als bedeutender für die Kolonialisierung von Regionen außerhalb Europas dargestellt wurden. So schrieb auch Hohmann in Bezug auf Columbus' Expansionsreisen, dass diese „eine noch wichtigere Entdeckung“¹⁴¹ darstellt und Weingartner sprach dahin gehend in seinem Lehrbuch von einer „höchst folgenreiche[n - Anm.SM.] Tat“.¹⁴² Begründet wird dieser historiographische Blick auf die Expansionsreisen der spanischen Kolonialmacht als ‚bedeutendere Entdeckung‘ dadurch, dass sich „eine bis dahin unbekannte Welt, Amerika, erschloss“¹⁴³ und damit „ein neuer Erdteil [...] aufgefunden worden“¹⁴⁴ war. Sichtbar wird hier, dass es in den Geschichtsschreibungen eben nicht nur darum ging zu vermitteln, dass für die Begründung einer Kolonialmacht die Geschwindigkeit beim selbsterklärten Erwerb von Kolonien wichtig zu sein scheint, sondern dabei auch der Aspekt der Bedeutsamkeit der kolonialen Aktivitäten eine maßgebende Rolle spielte. So schrieben Schillmann und Bierguß in *ihrem Leitfaden für den Unterricht in der Deutschen Geschichte* in Bezug auf die Bedeutsamkeit Columbus' Reisen: „Zu den alten Erdteilen war durch die Entdeckungen ein neuer getreten, der Blick der Menschen reichte nun um die ganze Erde, und von der Verteilung von Land und Wasser auf ihr hatte man erst jetzt eine richtige Vorstellung.“¹⁴⁵ Auch hier wird wiederum ersichtlich, wie die Argumentation einer innereuropäischen Konkurrenz in den hier untersuchten Geschichtsschulbüchern immer auch in die eurozentristische Perspektive auf Welt eingebettet ist. Demnach wird die Konstruktion einer europäischen Überlegenheit gerade durch den Hinweis auf den konkurrierenden Wettbewerb europäischer Kolonialmächte und den daraus folgenden Einflüssen auf die Menschheit (gemeint sind hier jedoch ausschließlich auf dem europäischen Kontinent lebende Personen) verfestigt, indem hier nur eine Seite auf historische Ereignisse bereitgestellt wird.

¹⁴⁰ Froning & Grothe, 1903, S. 144

¹⁴¹ Hohmann, 1898, S. 86

¹⁴² Weingartner, 1910, S. 1

¹⁴³ Müller & Müller. 1912, S. 78

¹⁴⁴ Hohmann, 1898, S. 86

¹⁴⁵ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 104

Da sich zur Zeit des Erscheinens der hier untersuchten Geschichtsschulbücher auch innerhalb der europäischen Großmächte eine immer stärker werdende innerimperialistische Konkurrenz abzeichnete und dies vor allem ab den 1880er Jahren zu einem regelrechten Wettlauf im selbst-erklärten Erwerb von Kolonien außerhalb der Gebiete der Großmächte führte, können auch die hier behandelten Aspekte und eingenommenen Perspektiven in den Geschichtsschreibungen über die europäischen Expansionsreisen dahin gehend kontextualisiert werden.¹⁴⁶ Obwohl Kolonialismus und die Rolle Europas darin keineswegs als eine zeitlich klar abgrenzbare Phase der Vergangenheit verstanden werden kann, so kann zumindest für das ausgehende 19. und beginnende 20. Jahrhundert dessen historischer Höhepunkt konstatiert werden.¹⁴⁷ Legitimiert durch die Ideologie einer europäischen Überlegenheit und den daraus erwachsenen eurozentristischen Überzeugungen, welche in den Geschichtsschreibungen besonders durch den ‚Fortschrittgedanken‘, der ‚Zivilisation‘ und der ‚aktiven‘ Beteiligung an historischen Prozessen als Bewertungsgrundlage zum Ausdruck kamen, intensivierte sich der koloniale Zugriff der europäischen Nationen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend und fand in der *Berliner Konferenz* im Jahr 1884/1885 dessen Höhepunkt.¹⁴⁸ Neben der Aufteilung von Ländern, Regionen und Gebieten in europäische Kolonien, war diese Konferenz sowohl von Konkurrenz als auch von Kooperation zwischen den teilnehmenden Großmächten geprägt. So wurde in einem Reichstagsprotokoll des Deutschen Kaiserreichs aus dem Jahr 1884/85, in welchem sich umfassend der sogenannten „Kongo-Frage“ gewidmet wurde, folgender Wunsch zum Ausdruck gebracht: „Was die Kongofrage betrifft, so wünschen wir keine Privilegien für uns, aber eine Regelung, welche unserem Handel in den bisher unabhängigen Gebieten volle Gleichberechtigung mit dem Handel jeder anderen Nation sichert und ihn gegen Verdrängung aus seinen, in friedlicher Arbeit errungenen Positionen, oder gegen Verkürzung der Möglichkeit seiner Ausbreitung und Entwicklung in einem Welttheil schützt“.¹⁴⁹

Der Wunsch nach einer gemeinsamen, gleichberechtigten Regelung und Aufteilung kolonialer Gebiete macht eben das sichtbar, was bereits anhand der Erzählungen in den Geschichtsschulbüchern gezeigt werden konnte: Europäische Kolonisation als ein *gemeinschaftliches*, aber durch *Konkurrenz* geprägtes Projekt. Das Bedürfnis nach Gemeinschaftlichkeit drückt sich damit ebenso in den Geschichtsschreibungen der beiden Kolonialmächte aus, wie auch die

¹⁴⁶ Vgl. Osterhammel, 2003, S. 40

¹⁴⁷ Vgl. Wendt, 2016, S. 225

¹⁴⁸ Vgl. Conrad, 2008, S. 36

¹⁴⁹ Reichstagsprotokoll, 1885, Nr. 290/N. 23

Vorstellung sich auf eine nationalen Bedrohung von ‚Außen‘ vorbereiten zu müssen. Die historiographische Konstruktion eines möglichst ‚bedeutenden‘ Kolonialreichs, welches darüber hinaus auch noch ‚als Erstes‘ besetzt werden sollte, könnte insbesondere dazu dienen, den sich im Zuge des 19. Jahrhunderts ergebenden Wettlaufs, um Kolonialgebiete und die je eigenen Ansprüche darin zu legitimieren. Gleichzeitig könnte, indem dieser Wettlauf immer innerhalb eines gemeinsamen, europäischen Kolonialprojekts verortet wird, die ebenso im 19. Jahrhundert notwendig erachtete Kooperation zwischen den europäischen Kolonialmächten zum Ausdruck gebracht werden. Die Konstruktion einer Überlegenheit Europas gegenüber der außereuropäischen Welt wird in den Geschichtsschulbüchern sowohl in den Darstellungen eines gemeinschaftlichen europäischen Ziels als auch in den Erzählungen über den Wettkampf zwischen den europäischen Nationen als Grundlage herangezogen. Dies zeigt sich anhand der eurozentrischen Bewertungslogiken, welche innerhalb der Historiographien durch binäre Konstruktionen von ‚zivilisiert/unzivilisiert‘, ‚fortschrittlich/rückständig‘ und ‚aktiv/passiv‘ zum Ausdruck gebracht werden und vor allem in der verbindenden Darstellung ihre Wirkmächtigkeit entfalten. Wenngleich diese eurozentristische Perspektive als gemeinsame Basis für die Historiographien über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts gesehen werden können, so ist es jedoch laut Bachinger problematisch, dies als einziges Modell heranzuziehen, mithilfe dessen politische Strategien, Fantasien und Denkmuster in kolonialen Kontexten erklärt werden. Vielmehr bedürfe es in gewisser Weise einer Provinzialisierung Europas, um die je besonderen Gesichtspunkte kolonialer Diskurse in einen historischen Zusammenhang zu bringen.¹⁵⁰ Für das dieser Arbeit zugrundeliegende Erkenntnisinteresse bedeutet dies, sowohl das Deutsche Kaiserreich als auch die österreichisch-ungarische Doppelmonarchie als besondere Fälle zu behandeln, welche nicht nur anhand des Modells einer zugrundeliegenden eurozentristischen Ideologie zu erklären sind, sondern ihre je eigenen Strategien und Relevantsetzungen innerhalb der Geschichtsschreibungen aufweisen. Gleichzeitig konnte in diesem Kapitel gezeigt werden, dass diese besonderen nationalen Geschichtsschreibungen eine gemeinsame, übergeordnete Basis aufweisen, mit welcher die Existenzberechtigung des Kolonialismus an sich gerechtfertigt werden sollte.

¹⁵⁰ Vgl. Bachinger et al., 2020, S. 10

4. Lehren für die eigene Kolonialpolitik?

Ausgehend von dem - in Kapitel 3 beschriebenen - gemeinsamen Rahmen, soll in diesem Teil der Arbeit die Frage im Vordergrund stehen, inwiefern die Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts, sowohl im Kaiserreich als auch in der Doppelmonarchie als Ausgangspunkt für die Formulierung eigener kolonialer Ambitionen, Wünsche und Fantasien genutzt und wie diese darin jeweils zum Ausdruck gebracht wurden. Da es sich bei diesen Expansionsreisen grundsätzlich nicht um historische Ereignisse handelt, an welchem sich das Kaiserreich und die Habsburgermonarchie selbst beteiligt hatten, wurde hier vor allem die Beschreibung des ‚Anderen‘ zum Ausgangspunkt für die Formulierung und Legitimation eigener kolonialer Ambitionen. Dieses ‚Andere‘ wurde jedoch in den Geschichtsschulbüchern beider Kolonialmächte je unterschiedlich konstruiert und identifiziert.

4.1 Zum *Modernitätsgedanken* in den kolonialen Geschichtsschreibungen des Kaiserreichs

Dass das Deutsche Kaiserreich in dieser Arbeit als speziell zu betrachtende Kolonialmacht herangezogen wurde, ergibt sich daraus, dass dessen Beteiligung am selbsterklärten Erwerb von Kolonien im 19. Jahrhundert und der daraus resultierenden Kolonialpolitik im Vergleich zu anderen europäischen Kolonialmächten mit insgesamt 30 Jahren als von kurzer Dauer galt.¹⁵¹ Aber auch vor 1884/85 ließen sich bereits koloniale Aktivitäten und Fantasien seitens deutscher Missionare, Soldaten und Forscher finden.¹⁵² Folglich setzte „mit dem bürgerlichen Aufbruch der 1840er Jahre [...] eine nunmehr von einer breiten liberal-demokratischen Schicht getragene Kolonial- und Flottenbegeisterung ein“¹⁵³, welcher schließlich auch die Gründung erster Kolonialvereine und -projekte folgten. Dennoch verschwand das öffentliche Interesse an und die Diskussion um den deutschen Erwerb von Kolonien bis 1870 fast wieder gänzlich von der öffentlichen Bildfläche, bevor sie in den 1880er Jahren wieder von Neuem auflebte.¹⁵⁴ Laut Conrad war dafür insbesondere die deutsche Reichsgründung und der damit in Verbindung stehende Gedanke als nationale Einheit im kolonialen und ökonomischen Wettbewerb mitwirken zu können ausschlaggebend.¹⁵⁵ Unter der Führung Preußens und Kanzler Otto von Bismarck erschien

¹⁵¹ Vgl. Gründer, 2011, S. 143

¹⁵² Vgl. ebd., S. 145

¹⁵³ Gründer, 2011, S. 147

¹⁵⁴ Vgl. Hiery, 1999, S. 165

¹⁵⁵ Vgl. Conrad, 2011, S. 16f.

die Teilnahme am europäischen Kolonialprojekt nun also auch für das Deutsche Kaiserreich realisierbar.¹⁵⁶ Dennoch dauerte es noch dreizehn Jahre, bis sich das Kaiserreich aktiv am selbsternannten Erwerb von Kolonien beteiligte.

Die Kolonialpolitik des Deutschen Kaiserreichs und daran anschließende ideologische Grundannahmen lassen sich, wie bereits im letzten Kapitel besprochen wurde, nicht außerhalb des europäischen Kontextes deuten. So werden die ideologischen Ansichten durch Ziele wie die sogenannte ‚zivilisatorische Mission‘ und ökonomische Überlegungen, sowie die Vorstellung einer imperialistischen Weltordnung von allen europäischen Kolonialmächten zur damaligen Zeit geteilt.¹⁵⁷ Obwohl sich Überschneidungen zwischen den kolonialpolitischen Ideologien der europäischen Kolonialmächte finden lassen, wird aber auch davon ausgegangen, dass sich jeweils spezifische Strategien innerhalb der beteiligten Nationen manifestierten. Folglich lassen sich auch ‚nationale Besonderheiten‘ in der Form und Ausprägung einzelner Ansichten, Charakteristiken und Ziele für die deutsche Kolonialmacht ausmachen.¹⁵⁸ Welche zugrundeliegenden Ideologien und Ziele hinsichtlich kolonialer Aktivitäten in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs dargestellt wurden, soll im Folgenden gezeigt werden.

4.1.1 Kolonialherrschaft als *harte Arbeit* und *Fleiß*

Mit der Annahme, dass sich in der imaginären Konstruktion eines ‚Anderen‘ immer auch Informationen darüber finden lassen, wie sich nun das ebenso imaginierte ‚Wir‘ selbst beschreibt, ergab sich in der Arbeit mit den hier untersuchten Geschichtsschulbüchern die Frage, wie das Deutsche Kaiserreich andere (ehemalige) Kolonialmächte innerhalb der eigenen Historiographien charakterisiert und darstellt. In den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs wird dies insbesondere dort deutlich, wo sich die Erzählungen gegen, die von Spanien verfolgten, kolonialen Strategien richten. Die spanischen Kolonialbestrebungen wurden darin meist als von *Gier* und *Faulheit* gekennzeichnet, beschrieben. So schreibt Krüger in seinem bereits weiter oben vorgestellten Lehrbuch für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen und Präparandenanstalten folgendes über die Eigenschaften der spanischen Kolonisten:

„Aber er hatte mit der Widerspenstigkeit und den Verleumdungen der goldbegierigen Spanier zu kämpfen, die sich in ihren

¹⁵⁶ Vgl. Conrad, 2008, S. 1

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 112

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 3

Erwartungen in der neuen Welt Gold wie Sand aufzulesen, getäuscht sahen.“¹⁵⁹

Über den ganzen Quellenkorpus des Deutschen Kaiserreichs hinweg lassen sich Erzählungen finden, die sich in abwertender bzw. ablehnender Haltung gegenüber den Eigenschaften der spanischen Kolonialmacht und spanischen Kolonisten positionieren. Ersichtlich wird hierbei, dass keineswegs Kolonialismus an sich kritisiert oder in Frage gestellt wird, sondern vielmehr bestimmte Formen dessen, welche sich – wie hier anhand des oben zitierten Quellenauszugs ersichtlich wird - durch Gier und damit in Verbindung stehender Faulheit auszeichnen. Auch in Krügers anderem Lehrbuch mit dem Titel *Geschichte Deutschlands von der älteren Zeit bis zur Gegenwart* werden diese beiden Eigenschaften hinsichtlich der Beschreibung der spanischen Kolonisten ersichtlich. Diese hatten nämlich, so Krüger, „gehofft in dem neu entdeckten Lande das Gold haufenweise zu finden. Da sie nicht Lust hatten zu arbeiten und das Land anzubauen, so fuhren viele nach Spanien zurück“.¹⁶⁰ Die Beschreibung gieriger spanischer Kolonisten wird folglich innerhalb der Geschichtsschreibungen häufig mit dem als Faulheit dargestellten Bestreben Gold oder Edelsteine zu finden in einen Zusammenhang gebracht. Dass diese beiden Eigenschaften keineswegs als wünschenswerte Form der kolonialen Herrschaft gedeutet werden, zeigt Müllers Portraitierung der Interessen der spanischen Kolonialmacht. So ist es vor allem auf den „Neid und Rachsucht der Spanier, die in der Neuen Welt mit leichter Mühe Reichtümer erwerben wollten“ zurückzuführen, dass diese „stattdessen aber häufig Kampf und Entbehrung fanden“.¹⁶¹ Faulheit und Gier werden innerhalb der Geschichtsschreibungen des Deutschen Kaiserreichs demnach als unerwünschte Eigenschaften konstruiert und hauptsächlich mit den spanischen Akteuren in Verbindung gebracht. Diese abwertenden Darstellungen der spanischen Kolonialbestrebungen können zum einen als Lehre für die je eigenen kolonialen Ansprüche und Hoffnungen und zum anderen als Legitimation der kolonialen Praktiken und Aktivitäten, welche das Deutsche Kaiserreich zu dieser Zeit verfolgt hatte, interpretiert werden. Der reine Fokus darauf, durch Kolonisation einen schnellen ökonomischen Nutzen mit geringem Arbeitsaufwand zu erreichen, scheint in den deutschen Geschichtsschreibungen zunächst keineswegs als etwas Erstrebenswertes gedeutet zu werden. Ein weiterer Grund die spanischen Herangehensweisen an koloniale Aktivitäten und deren zugrundeliegende Ambitionen abzulehnen, stellte sich jedoch in den Darstellungen der *Grausamkeit* und *Gewalttätigkeit*

¹⁵⁹ Krüger, 1880, S. 114

¹⁶⁰ Krüger, 1901, S. 118

¹⁶¹ Müller, 1907, S. 200

der spanischen Kolonisten heraus. So beschreibt Pätzold in seinem *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte* die koloniale Herrschaft der spanischen Kolonisten etwa wie folgt:

„In rasch aufeinanderfolgenden Eroberungszügen erwarben die Spanier ein Gebiet nach dem andern, so daß sie in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts als die Herren von ganz Amerika galten. [...]; aber ihr von Falschheit, Gewalt und barbarischer Grausamkeit geleitetes Vorgehen hat sich bitter gerächt.“¹⁶²

Neben der Gier und Faulheit werden der spanischen Kolonialmacht bzw. dessen Kolonisten laut diesem Quellenauszug also auch Grausamkeit, Falschheit und Gewalttätigkeit zugeschrieben. Auch hier werden an keiner Stelle koloniale Aktivitäten an sich hinterfragt, sondern ausschließlich gewisse Herangehensweisen oder Strategien davon. Dies wiederum verweist auf die weiter oben angeführte Interpretation, mittels der Geschichtsschreibungen über vergangene koloniale Ereignisse zu versuchen, sich von einer bestimmten Art der Kolonisation abzugrenzen. Zum einen erfolgt diese Abgrenzung durch die ablehnende Darstellung der spanischen Kolonialherrschaft hinsichtlich des Umgangs mit den in den Amerikas lebenden Personen. So schrieben etwa Schillmann und Bierguß: „Sie [die Spanier - Anm.SM.] behandelten die Eingeborenen grausam und bedrückten sie mit unerträglichen Lasten.“¹⁶³ Zum anderen wurden die spanischen Kolonisten auch gegenüber anderen in den Geschichtsschreibungen portraitierten europäischen Akteuren als unliebsam dargestellt, indem ihnen wie weiter oben bereits angeführt faule, gierige, habsüchtige, widerspenstige oder neidische Eigenschaften zugeschrieben wurden.¹⁶⁴ Mit der Vermittlung von unerwünschten Eigenschaften, welche in den Lehrbüchern des Deutschen Kaiserreichs ausschließlich der spanischen Kolonialmacht und ihren Akteuren zukamen, kann folglich der Wunsch bzw. das Ziel in Verbindung gebracht werden, sich von diesen als negativ bewerteten Merkmalen abzugrenzen und sich selbst als davon differenzierte, einzigartige Kolonialmacht zu präsentieren, welche sich eben nicht mit diesen Merkmalen identifizieren möchte oder sollte. Verstärkt wurde diese Abgrenzung in den deutschen Geschichtsschulbüchern nochmals durch die direkte Gegenüberstellung dieser mit den als wünschenswert konstruierten Werten und Eigenschaften. Diese erwünschte Form kolonialer Herrschaft wurde in den deutschen Geschichtsschreibungen insbesondere mit Christopher Columbus in

¹⁶² Pätzold, 1911, S. 143

¹⁶³ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 103

¹⁶⁴ Vgl. dazu beispielsweise die Lehrbücher von Krüger, 1880, S. 114; Müller, 1907, S. 201; Schillmann & Bierguß, 1903, S. 106.

Verbindung gebracht. Eine solche Gegenüberstellung wurde beispielsweise im Lehrbuch *Geschichte für Mittelschulen* verfasst von Hoffmeyer, Hering und Diekmann besonders klar ersichtlich:

„Die Früchte seiner Mühe und Arbeit hat Kolumbus nicht genossen. Seine Begleiter hofften, in der Neuen Welt mit leichter Mühe eine Menge Goldes zu finden; von Kolumbus aber wurden sie angehalten, das Land urbar zu machen, Festungen zu bauen und gegen die Indianer zu kämpfen.“¹⁶⁵

Diesem Quellenauszug zufolge kann Christopher Columbus als Vertreter einer erwünschten Form kolonialer Herrschaft und Politik gedeutet werden. Im Gegensatz zu den faulen, gierigen und grausamen spanischen Kolonisten wurde Christopher Columbus in den Lehrbüchern des Kaiserreichs als hart arbeitend, tüchtig und fleißig dargestellt. Froning und Grothe beschrieben in ihrem Lehrbuch beispielsweise, dass sich Columbus „durch fleißiges Nachdenken und Beobachten“¹⁶⁶ auszeichnete. Auch Schillmann und Bierguß kamen zu folgendem Schluss: „Höher aber als die meisten seiner Berufsgenossen stand er dadurch, daß er seine wissenschaftlichen Kenntnisse, namentlich in der Astronomie und Geographie eifrig zu erweitern suchte.“¹⁶⁷ Columbus schien darin einerseits ein Gegenstück zu den als abzulehnenden Eigenschaften der spanischen Kolonisten präsentiert worden zu sein, gleichzeitig aber auch als Akteur, welcher die Umsetzung der wünschenswerten Formen kolonialer Herrschaft verkörperte. Folgt man dem Lehrbuch *Erzählungen aus der Weltgeschichte* von Hoffmeyer und Hering so wurden die spanischen Kolonisten, welche wiederum „hofften, in der neuen Welt mit leichter Mühe eine Menge Goldes zu finden; von Kolumbus [...] angehalten, das Land urbar zu machen, Festungen zu bauen und gegen die Indianer zu kämpfen.“¹⁶⁸

Hier wird sichtbar, wie Columbus als der Vertreter einer erwünschten Kolonialherrschaft als direkter Gegensatz zur unerwünschten spanischen Kolonialmacht konstruiert wurde. Für das der Arbeit zugrundeliegende Interesse ist dies insofern von Bedeutung, als dass diese hier in den deutschen Geschichtsschulbüchern dargestellten Eigenschaften Christopher Columbus‘ auch als zentrale - vom Deutschen Kaiserreich als erstrebenswert gesehene - Werte interpretiert

¹⁶⁵ Hoffmeyer, Hering & Diekmann, 1913, S. 64

¹⁶⁶ Froning & Grothe, 1903, S. 144

¹⁶⁷ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 101

¹⁶⁸ Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 99

werden können. Laut Kienemann stellten *Fleiß* und *harte Arbeit* die Kernelemente des Gedankens deutscher ‚Kultur- und Zivilisationsarbeit‘ dar und wurden demnach auch grundlegend für die Konstruktion einer ‚modernen‘ Kolonialmacht gesehen.¹⁶⁹ Während die kolonialpolitischen Strategien der Spanier in den deutschen Geschichtsschulbüchern also begierig, faul und damit als ‚rückständige‘, abzulehnende Form der Kolonialherrschaft präsentiert wurden, präsentierte Christopher Columbus die Wertvorstellungen des Deutschen Kaiserreichs ein, indem er fleißig, hart arbeitend und damit ‚fortschrittlich‘ dargestellt wurde. Ähnlich wie dies in den Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs zum Vorschein kam, stellte auch Zantop fest, dass Columbus bereits in der Zeit vor 1880 in unterschiedlichen literarischen Texten des Deutschen Kaiserreichs als Vorreiter und Vertreter der deutschen Nation präsentiert wurde. Denn: „Kolumbus war genau wie die deutsche Nation gewesen, unterschätzt, unverstanden, ein Späentwickler.“¹⁷⁰ Dieser vermeintlich unterschätzte Späentwickler wird in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs in Form von Christopher Columbus als direkter ‚moderner‘ Gegensatz zur ‚rückständigen‘ spanischen Kolonialmacht gesetzt.¹⁷¹

Die Geschichtsschreibungen in den Schulbüchern des Deutschen Kaiserreichs entwerfen also einen Gegensatz zwischen einer als *modern* konstruierten und einer als *rückständig* positionierten Kolonialherrschaft. Die historiographischen Erinnerungen an die frühen Expansionsreisen in den deutschen Geschichtsschulbüchern hatten demzufolge eben nicht nur zum Ziel, eine bestimmte Form kolonialer Herrschaft abzulehnen, indem die Zuschreibung bestimmter als abzulehnender Merkmale bzw. Eigenschaften erfolgte. Vielmehr wurde der Versuch gestartet, anhand dieser Abgrenzung auch ein eigenes Konzept einer erwünschten Form kolonialer Herrschaft zu entwerfen. Durch das Heranziehen einer Vertretung der eigenen Kolonialmacht, für welche in diesem Fall die Figur des Christopher Columbus diente, wird diese Repräsentation des ‚erwünschten Eigenen‘ folglich auch benannt. *Harte Arbeit*, *Fleiß* und *Tüchtigkeit* werden als wünschenswertes Gegenstück von *Faulheit* und *Gier* präsentiert. Vor allem mit Einbezug des weiter oben angeführten Quellenauszugs von Pätzolds Lehrbuch, welches beschreibt, dass sich die Herangehensweisen der spanischen Kolonialmacht „bitter gerächt“ bzw. „den Anlaß für den späteren Verfall gegeben“¹⁷² hatten, erscheint hier die Absicht im Vordergrund zu

¹⁶⁹ Vgl. Kienemann, 2018, S. 152. Siehe dazu aber beispielsweise auch Rash, 2016, S. 30.

¹⁷⁰ Zantop, 1999, S. 217

¹⁷¹ Auf die Darstellung der zentralen Akteure in den Geschichtsschulbüchern komme ich jedoch genauer in Kapitel 5 zu sprechen.

¹⁷² Pätzold, 1911, S. 143. Aber auch Donat folgert, dass die Eigenschaften der spanischen Kolonialmacht dazu führten, dass diese „bald von ihrer Höhe herab [sanken - Anm.SM.]“ (Donat, 1912, S. 106).

stehen, mithilfe der Geschichtsschreibungen Lehren für die eigenen Vorgehensweisen hinsichtlich der Begründung einer ‚modernen‘ Kolonialmacht zu erzeugen, die es nun ‚besser weiß‘.

Dass sich hierbei jener eurozentristischen Dichotomie von ‚Fortschrittlichkeit‘ versus ‚Rückständigkeit‘ bedient wurde und damit einer Logik folgt, welche für europäische Kolonialmächte zu dieser Zeit als charakteristisch galt, steht außer Frage.¹⁷³ Dennoch lässt sich in der historiographischen Anwendung von Elementen, die zur gleichen Zeit als spezifisch für das Selbstbild der deutschen Kolonialmacht und -politik galten, ebenso ein kolonialer Diskurs erkennen, welcher eben nicht allein anhand eines eurozentristischen Modells zu erklären bzw. zu verstehen ist. In den deutschen Geschichtsschulbüchern wird das Narrativ einer wünschenswerten, eigenen Kolonialherrschaft jedoch um ein weiteres Element ergänzt. Auch hier wird sich wieder einer Gegenüberstellung von modernen, wünschenswerten und rückständigen, unerwünschten Formen kolonialer Herrschaft bedient.

4.1.2 Kolonialherrschaft als *Nutzbarmachung des Bodens*

„Die unermesslichen Schätze, die von den letzteren aus nach dem Mutterlande flossen, erzeugten dort Üppigkeit und Trägheit und entzogen jährlich eine Menge arbeitsamer Männer dem Anbau und der Pflege des heimatlichen Bodens, so daß die so reich gesegnete Pyrenäische Halbinsel gar bald unter der Entvölkerung seufzte und immer mehr von ihrer alten Herrlichkeit verlor.“¹⁷⁴

In seinem Lehrbuch *Allgemeine Geschichte für den Schul- und Selbstunterricht* hält August Müller fest, dass nicht nur die Gier und Faulheit der früheren spanischen Kolonialmacht zu ihrer gegenwärtig bedeutungslosen Rolle unter den europäischen Kolonialmächten führte, sondern auch das damit in Verbindung stehende alleinige Interesse an den materiellen Erträgen der Kolonialherrschaft. Die Darstellungen dieses als abzulehnend konstruierten Interesses der spanischen Kolonialmacht wurde auch in anderen Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs fokussiert. So schrieben beispielsweise Hoffmeyer und Hering, dass die spanischen Kolonisten bei ihrer Ankunft in den Amerikas sofort „nachforschten, woher sie [gemeint sind hier Indigene

¹⁷³ Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 3.

¹⁷⁴ Müller, 1907, S. 202

Personen - Anm.SM.] die Goldbleche hätten“.¹⁷⁵ Dass dieses materialistische Verhalten der spanischen Kolonisten in den Geschichtsschreibungen keineswegs als etwas Erstrebenswertes gedeutet wird, bringt Pätzold zum Ausdruck: „Leider kamen sie in die neuen Länder nicht als Kolonisatoren, sondern stürzten sich wie Raubtiere auf vorhandene Schätze, um sie wegzuführen. In ungeheuren Mengen haben sie das Edelmetall nach dem Mutterlande gebracht“.¹⁷⁶ Sichtbar wird hier, dass dieses Interesse an materialistischen Erträgen in den Geschichtsschreibungen keineswegs dem eigenen Konzept von ‚Kolonisatoren‘ entspricht. Auch hier geht es folglich vor allem wieder darum ein möglichst genaues Bild einer anderen Kolonialmacht zu erschaffen, von welchem sich in weiterer Folge abgegrenzt werden kann. So werden den Narrativen über den „Goldhunger“¹⁷⁷ und das Interesse an „edlen Metallen“¹⁷⁸ der spanischen Kolonialmacht immer auch Lehren darüber beigefügt, dass „Diese Reichtümer [...] eine schädliche Wirkung auf die Spanier“¹⁷⁹ hatten.

Diese so beschriebene ‚schädliche Wirkung‘ wurde in den deutschen Geschichtsschulbüchern mit einer ganzen Reihe an unerwünschten Folgen belegt. Folglich werden die in Müllers Quellenauszug angesprochene Üppigkeit, Trägheit und Entvölkerung bei Schillmann und Bierguß durch Übermütigkeit und Untätigkeit ersetzt.¹⁸⁰ Und auch Pätzold fügt der Beschreibung unerwünschter Folgen des Materialismus der spanischen Kolonialmacht bei: „Der Millionensegen entwöhnte das Volk von der Arbeit [...] und die prahlerische Üppigkeit ihrer Bewohner legten Zeugnis von dem erworbenen Reichtum ab.“¹⁸¹ Dass Spanien durch die in den Geschichtsschreibungen dargestellte Herangehensweise an koloniale Eroberung und Herrschaft zwar schnell reich wurde, wurde mit der zur Zeit der Erscheinung der Geschichtsschulbücher vergleichweisen unwichtigen Rolle der spanischen Kolonialmacht relativiert und darüber hinaus auch unverzüglich ein verbesserter Entwurf kolonialer Herrschaft geliefert. Ersichtlich wird jedoch, dass - wie sich bereits schon in Kapitel 4.1.1 herausstellte - zunächst ein Bild einer anderen Kolonialmacht erzeugt wurde, welche - im Vergleich zum zunächst unbestimmten ‚Eigenen‘ - eine ‚rückständige‘ und damit auch ‚falsche‘ Form der Kolonisation darstellen soll. Durch die Betonung auf die als wünschenswert gesehene ‚Arbeit‘, welche eben nicht bei den spanischen Kolonialbestrebungen verortet wurde, stellt sich hier die Frage, inwiefern diese

¹⁷⁵ Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 99

¹⁷⁶ Pätzold, 1911, S. 143

¹⁷⁷ Pätzold, 1911, S. 143

¹⁷⁸ Hoffmeyer, Hering & Diekmann, 1913, S. 65

¹⁷⁹ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 104f

¹⁸⁰ Vgl. Schillmann & Bierguß, 1903, S. 104f

¹⁸¹ Pätzold, 1911, S. 143

Eigenschaft nicht wiederum als Lehre für bzw. Identifikation mit eigenen kolonialen Ambitionen interpretiert werden kann. Sichtbar wird dies aber insbesondere dort, wo genauer auf das zugrundeliegende Verständnis dieser wünschenswerten Eigenschaften eingegangen wird. Folglich nimmt die *Arbeit* innerhalb der Geschichtsschreibungen über die Eroberungsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts einen besonderen Platz in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs ein. So schrieben Seyfert und Meyer in Bezug auf die Folgen der spanischen Kolonialherrschaft im 15. und 16. Jahrhundert: „Die Mengen des Edelmetalls, die auf diese Weise in den europäischen Handel kamen, trugen dazu bei, den Wert des Geldes zu mindern und den der Arbeit zu heben.“¹⁸² In diesem Lehrbuch des Kaiserreichs scheint sich demzufolge der ‚hohe Wert der Arbeit‘ als Folge des von der spanischen Kolonialmacht verfolgten materialistischen Fokus gerechtfertigt zu werden. Hier lohnt es sich jedoch nochmals einen genaueren Blick auf das Verständnis des Konzepts von Arbeit, wie er in den Geschichtsschreibungen zu Tragen kommt, zu werfen. Sichtbar wird, dass es hier zu einer sehr engen Begriffsverwendung und dem diesen zugrundeliegenden Verständnis kommt. So bedeutet ‚Arbeit‘ im Kontext der Eroberungsfahrten vor allem „Land urbar zu machen“.¹⁸³ Diesem Verständnis geht eine zunächst romantisierende Betrachtung des bei der Ankunft in den Amerikas vorgefundenen unbenutzten Bodens voraus, wie hier im Lehrbuch von Schillmann und Bierguß ersichtlich wird:

„Amerika war ein nicht angebautes Land. Ungemessene Felder lagen brach, Urwälder, in denen noch keine Art erklungen, bedeckten weite Strecken des Landes. Der noch unbenutzte Boden zeigte eine Fruchtbarkeit, wie man sie in Europa nicht mehr kannte.“¹⁸⁴

Die Konstruktion eines unbewohnten und geschichtsleeren Raumes, wie es hier am Beispiel des oben angeführten Quellenauszugs von Schillmann und Bierguß sichtbar wird, bilden in Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs den Ausgangspunkt für den Ausdruck der eigenen kolonialen, exotisierenden Fantasien. Folglich stellen sich innerhalb der deutschen Geschichtsschreibungen neben der Darstellung vom „üppigsten Pflanzenwuchse“¹⁸⁵ und der Fruchtbarkeit des Landes immer auch jene Narrative als zentral für die Formulierung der eigenen Fantasien heraus, in denen die Wichtigkeit der Arbeit bzw. des Ackerbaus zum Ausdruck gebracht

¹⁸² Seyfert & Meyer, 1911, S. 58

¹⁸³ Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 93

¹⁸⁴ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 105

¹⁸⁵ Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 98

wird.¹⁸⁶ Dahin gehend schrieb Witt: „Da das fruchtbare Land ihnen Mais und Maniokwurzel ohne alle Arbeit in Überfluß bot, kannten sie nicht den Ackerbau“.¹⁸⁷ Die Erzählungen zielen gerade mit dieser romantisierenden Vorstellung eines ‚fruchtbaren‘ bzw. ‚unbenutzten‘ Bodens, darauf die je eigenen Ansprüche ihrer kolonialen Aktivitäten geltend zu machen. Demnach „erschloss sich dadurch ein neues fruchtbares Feld ihrer Tätigkeit des Anbaus und der Pflege des Bodens“.¹⁸⁸ Dieser möglichen Tätigkeit schenken die dargestellten spanischen Akteure, wie bereits ausführlich behandelt wurde, bekanntermaßen keine Aufmerksamkeit. Allerdings wurde dieser Tätigkeit eine besondere, wenn nicht sogar die „größte Wichtigkeit“¹⁸⁹ der kolonialen Expansionsreisen zugeschrieben. Folgt man Krügers Lehrbuch, so „erweiterten Pflanzen und Tiere den Gesichtskreis der Menschen bedeutend“.¹⁹⁰ Folglich wurde Arbeit, gemeint als Ackerbau, innerhalb der deutschen Geschichtsschreibungen als ‚moderne‘ und ‚erwünschte‘ Form der kolonialen Herrschaft konstruiert. Legitimiert wurde dies vor allem durch die Darstellung der als ‚rückständig‘ und ‚unerwünscht‘ portraitierten spanischen Kolonialherrschaft und ihrem anschließenden Niedergang als bedeutende Kolonialmacht. Während die bloße *Abnutzung der Natur* folglich als eine schnelle, aber nicht nachhaltige Form der Kolonisation gedeutet wurde, erlangte die *Nutzbarmachung des Bodens* durch Ackerbau als nachhaltige, ‚moderne‘ Form der Herrschaft einen besonderen Status innerhalb der deutschen Erzählungen über die Eroberungsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts.

Daran anschließend verweist Conrad darauf, dass sich der Anspruch eine ‚moderne‘ Kolonialpolitik zu entwerfen, im 19. Jahrhundert in ganz Europa manifestierte. Dabei wollte man sich insbesondere von alten Formen der Kolonisation, wie sie im 15. Jahrhundert eben seitens Spanien und Portugal stattfanden, abgrenzen und den Fokus vermehrt auf Investitionen in die Infrastruktur und das Humankapital richten.¹⁹¹ Die Diskussion über eine ‚moderne‘ Kolonialpolitik wurde auch im Deutschen Kaiserreich aufgegriffen. So schrieb beispielsweise Friedrich

¹⁸⁶ Siehe hier beispielsweise die Lehrbücher von Witt, 1890, S. 112; Müller, 1907, S. 202 und Schillmann & Bierguß, 1903, S. 105.

¹⁸⁷ Witt, 1890, S. 112

¹⁸⁸ Müller, 1907, S. 202

¹⁸⁹ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 105. In ihrem Leitfaden der Geschichte kommt dieser spezifische Fokus auf Arbeit bzw. Ackerbau nochmals an jenen Stellen besonders zum Vorschein, in denen Schillmann und Bierguß die Wichtigkeit der kolonialen Expansionsreisen mit einer Hommage an die Kartoffel argumentieren: „Die größte Wichtigkeit aber gewann die Kartoffel, die uns aus Amerika, ihrer Heimat, zugeführt wurde. Langsam und zum Teil nicht ohne Zwang bürgerte sie sich bei uns ein, jetzt aber wird sie von jedermann hoch geschätzt, ja sie ist uns unentbehrlich geworden.“ (Schillmann & Bierguß, 1903, S. 105).

¹⁹⁰ Krüger, 1880, S. 115

¹⁹¹ Vgl. Conrad, 2011, S. 64. Siehe dazu beispielsweise auch: Hewitson, M. (2018) *Germany and the Modern World, 1880-1914*.

Fabri im Jahr 1879 den Beitrag *Bedarf Deutschland der Colonien?*. Darin differenziert Fabri zwischen Kolonisationsformen und schrieb, dass es „wesentlich der Hunger nach Gold [ist - Anm.SM.], welcher die größten Bewegungen im Gebiete der subtropischen Colonien hervorzurufen pflegt.“¹⁹² Diesem Hunger nach Gold setzt Fabri jedoch eine Nutzbarmachung des Bodens durch sogenannte *Ackerbau-Kolonien* entgegen und sagt, „daß demnach diese neuere Form colonialer Schöpfung heute lediglich dem germanischen Stamme zukommt“.¹⁹³ Dass Ackerbau hier als eine „dem germanischen Stamme“¹⁹⁴ vorbestimmte Form der Kolonisation konstruiert wurde, ist in den damaligen real existierenden Herrschaftsformen des Kaiserreichs keineswegs zu erkennen. Folglich gab es nicht die eine koloniale Herrschaftsform des Deutschen Kaiserreichs, sondern vielmehr eine Vielzahl an unterschiedlichen Strukturen und Strategien, um die eigenen Machtansprüche in den Kolonien geltend zu machen.¹⁹⁵ Dennoch ging es den später eingestiegenen Kolonialmächten, wie beispielsweise dem Deutschen Kaiserreich oder Japan darum, sich selbst als eine ‚moderne‘ Kolonialmacht zu präsentieren.¹⁹⁶ Ackerbau und damit auch die Nutzbarmachung von selbsterklärten Kolonien und deren Boden scheinen hier dem alleinigen Fokus auf Materialismus, welcher beispielsweise bei Fabri mit dem „Hunger nach Gold“¹⁹⁷ gleichgesetzt wurde, gegenüberzustehen und dem Anspruch einer ‚modernen‘ Kolonialherrschaft gerecht zu werden. Mit Rückbezug auf die Geschichtsschreibungen wird dadurch sichtbar, dass es keineswegs nur realpolitische Strategien und Ereignisse sind, welche die Erzählungen innerhalb der Schulbücher mitformen. Auch gegenwärtig herrschende Fantasien und Vorstellungen hinsichtlich eigener kolonialer Ambitionen können dazu beitragen, indem sie unabhängig davon, ob diese nun auf politischer Ebene umgesetzt wurden oder nicht, ihren Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse und Strukturen und demnach auch auf die Produktion von (schulischen) Wissen haben. Zum einen werden hier miteinander konkurrierende Vorstellungen von kolonialer Herrschaft sichtbar, indem der Fokus auf *Materialismus* durch die *gierige* und *faule* spanische Kolonialherrschaft als direktes Gegenstück zu den auf die *Nutzbarmachung des Bodens* fokussierten und durch *harte Arbeit* und *Fleiß* charakterisierten eigenen kolonialen Ambitionen gesetzt wird. Gleichzeitig wurden damit aber auch spezifische Werte und Normen an Schüler herangetragen, um deren kollektives Gedächtnis hinsichtlich der in den Geschichtsschreibungen produzierten nationalen und kolonialpolitischen Zielen und Differenzproduktionen mitzuformen.

¹⁹² Fabri, 1879, S. 28

¹⁹³ Fabri, 1879, S. 31

¹⁹⁴ Fabri, 1879, S. 31

¹⁹⁵ Vgl. Gründer, 2011, S. 148

¹⁹⁶ Vgl. Conrad, 2011, S. 46; Hewitson, 2018, S. 62

¹⁹⁷ Fabri, 1897, S. 28

4.2 Der österreichisch-ungarische Blick auf die *Kulturzustände* in Mexiko und Peru

Während die deutsche Kolonialmacht, zur Zeit des Erscheinens der in dieser Arbeit untersuchten Geschichtsschulbücher, bereits staatlich organisierte und geregelte Formen kolonialer Aktivitäten und Vorstellungen aufwies, lässt sich dies hinsichtlich der österreichisch-ungarischen Monarchie zur gleichen Zeit in dieser Form noch nicht beobachten. Nach dem Ende des Deutschen Kriegs und dem damit einhergehenden Sieg Preußens, wurde seitens Österreichs folglich versucht die eigene hegemoniale Position als europäische Großmacht zu sichern und einem bevorstehenden Machtverlust vorzubeugen.¹⁹⁸ Dies führte im Jahr 1867 zur Formierung der österreichisch-ungarischen Monarchie, welche von da an „die Verbindung zweier souveräner Staaten innerhalb derselben Monarchie“¹⁹⁹ darstellte. Die Außenpolitik der Doppelmonarchie war jedoch weiterhin eine vordergründige Angelegenheit des Kaisers Franz Joseph und lag damit größtenteils in den Händen der österreichischen Reichshälfte.²⁰⁰ Nachdem die innere Stabilität durch die Ausgleichsverhandlungen mit Ungarn gesichert zu sein schienen, widmete man sich wiederum vermehrt dem Gedanken, die Machtposition auch nach außen hin zu stärken und damit das eigene Territorium zu erweitern. Hierfür schienen für die Donaumonarchie südosteuropäische Länder und im besonderem Maße Regionen des Balkans attraktiv zu sein.²⁰¹ Rathberger schreibt dahin gehend, dass bereits im Jahr des Ausgleichs mit Ungarn laut über die Besetzung Bosnien und Herzegowinas nachgedacht und schließlich auf dem Berliner Kongress im Jahr 1878 formal beschlossen wurde.²⁰²

Wenngleich diese Arbeit keine Diskussion darüber vorsieht, was nun unter Kolonialismus oder Imperialismus zu verstehen ist, welche Unterschiede sich darin manifestieren oder welche unterschiedlichen Perspektiven sich im Zusammenhang mit diesen beiden sich teilweise überschneidenden Phänomenen ergeben, so scheint es zumindest in Bezug auf die Donaumonarchie notwendig zu sagen, dass sich hier keineswegs ein eindeutiger Standpunkt ergibt. Während es Perspektiven gibt, die Österreich-Ungarns territoriale Expansion als eine imperialistische Machtpolitik interpretieren, gibt es ebenso Ansichten, welche die österreichisch-ungarische

¹⁹⁸ Vgl. Verdery, 1979, S. 381

¹⁹⁹ Canis, 2016, S. 20

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 20

²⁰¹ Vgl. Rathberger, 2012, S. 104

²⁰² Vgl. ebd., S. 105

Monarchie als einen sich symbolischen, wie auch realpolitischen Formen der kolonialen Machtausübung bedienender Akteur sehen.²⁰³ Teilweise wird die Donaumonarchie wiederum klar als kolonialer Akteur gedeutet, allerdings nur in Bezug auf dessen Einflüsse und Aktivitäten in Bosnien und Herzegowina.²⁰⁴ Gerade weil die österreichisch-ungarische Monarchie jedoch auf eine lange Tradition eines „stabilen Herrschaftsverhältnis von bewaffneten Siedlern und Administratoren“²⁰⁵ zurückblickt und sich ebenso ein hegemoniales Machtverhältnis von Zentrum und Peripherie verordnen lässt, gibt es gleichzeitig auch Positionen, welche das k.u.k.-Imperium sehr wohl als kolonialen Akteur innerhalb der europäischen Kolonialpolitik verorten.²⁰⁶ Ruthner schlägt dahin gehend vor, die österreichisch-ungarische Außenpolitik und insbesondere auch die Besetzung und Annexion Bosnien und Herzegowinas als ein Ergebnis imperialer wie auch kolonialer Machtansprüche zu lesen.²⁰⁷ Demnach kann die Donaumonarchie – und darin insbesondere der deutschnationale Teil – gerade deswegen, weil sich imperialer und kolonialer Ansprüche und Vorstellungen bedient wurde, eben nicht von der Diskussion über die eigene koloniale Vergangenheit ausgeklammert werden. Folglich gilt es, wie auch schon bei den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs danach zu fragen, inwiefern auch die ausgewählten österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher als historische Quellen dieser ‚eigenen‘ kolonialen Fantasien, Ansprüche und politischen Strategien zu lesen sind.

4.2.1 Interesse an den *Kulturzuständen* fremder Gebiete als Ausgangspunkt kolonialer Fantasien

Im Vergleich zu den Geschichtsschreibungen in den Schulbüchern des Deutschen Kaiserreichs, wird in jenen der österreichisch-ungarischen Monarchie deutlich, dass der Behandlung der beiden Länder Mexiko und Peru innerhalb der Erzählungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts ein beachtlich großer Platz eingeräumt wird. Während die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs also vor allem die Erzählungen über Christopher Columbus‘ Reisen und den daraus resultierenden Folgen für den europäischen Handel in den Mittelpunkt stellten, zeichnete sich in den österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen eine Perspektive ab, welche den Fokus der kolonialen Expansionsprozesse auf zwei spezifische Länder Südamerikas richtete. Der gezielte Blick der Donaumonarchie auf diese ‚fremden‘ Gebiete stellt im 19. Jahrhundert jedoch keineswegs eine Besonderheit dar. Wie bereits weiter oben

²⁰³ Vgl. Ruthner, 2003; Bobinac, 2015

²⁰⁴ Vgl. Bobinac, 2015, S. 245

²⁰⁵ Osterhammel, 2006, S. 25 zit. nach Postner, 2019, S. 13

²⁰⁶ Vgl. Postner, 2019, S. 17ff

²⁰⁷ Vgl. Ruthner, 2020, S. 82

dargestellt wurde, war diese – obwohl die österreichisch-ungarische Monarchie zur Zeit des Erscheinens der Geschichtsschulbücher keine aktive Rolle im Erwerb von überseeischen Kolonien einnahm – nämlich sehr wohl an kolonialen Aktivitäten (in Überseegebieten) interessiert. Dieses Interesse scheint in den österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen vor allem in der Behandlung der ‚Kultur‘ von Mexiko und Peru zum Ausdruck zu kommen.²⁰⁸ Rusch, Herdegen und Tiechl leiteten diesen Themenabschnitt in ihrem *Lehrbuch der Geschichte. Mit Benützung bewährter Erzähler für österreichische Bürgerschulen* folgendermaßen ein:

„Die Mexikaner oder Azteken waren ein hochgebildetes Volk. Sie trieben Ackerbau und Handel, sie verstanden es, aus den Fasern der Agave Papier zu bereiten, und hatten eine Bilderschrift, ähnlich der Hieroglyphenschrift der alten Ägypter. Durch ihre Bauten, insbesondere die Tempel, erregten sie die Bewunderung der Spanier.“²⁰⁹

Anders als in den deutschen Geschichtsschulbüchern, werden Ackerbau, Handel und andere Tätigkeiten in den Erzählungen über die Eroberungsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in den österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher als Ausdruck ‚kultureller‘ oder ‚gebildeter‘ Lebensweisen verstanden. Neben diesen ‚kulturellen‘ Formen des Lebens waren es in den Geschichtsschreibungen vor allem die Architektur, das Anfertigen von Gegenständen für das alltägliche Leben, sowie religiöse Praktiken und die Infrastruktur, welche von der ‚Zivilisiertheit‘, ‚Fortschrittlichkeit‘ oder ‚Stufe der Bildung und Kultur‘ von Mexiko und Peru zeugten. Dies zeigt sich beispielsweise in Rebhanns *Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit*, indem dieser festhielt: „Die Mexikaner [...] besaßen eine alte Kultur. Sie trieben Ackerbau, Bergbau und Gewerbe, namentlich die Metallindustrie stand in hoher Blüte. Ihre zahlreichen, von ständigen Garnisonen bewachten Städte waren durch gute Straßen verbunden; ihre Tempel waren von festen Mauern umgebene Riesenbauwerke [...] auf denen leider oft Tausende von Menschen hingeschlachtet wurden.“²¹⁰ Wie am oben angeführten Quellenauszug von Rusch, Herdegen und Tiechl zu erkennen ist, waren es laut den historiographischen Erzählungen vor allem diese Aspekte, welche „die Bewunderung der Spanier erregten“.²¹¹ Koloniale Aktivitäten in Mexiko

²⁰⁸ Sichtbar wird dies vor allem in jenen Geschichtsschulbüchern, welche die Behandlung Mexiko und Perus mit Überschriften bzw. Kurzverweisen wie „Kultur der Mexikaner“ (Kraft & Rothang, 1903, S. 93), „Mexico und seine Cultur“ (Loserth, 1895, S. 8) oder „Peru. Culturzustand.“ (Loserth, 1895, S. 9) zusammenfassen.

²⁰⁹ Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906, S. 85f

²¹⁰ Rebhann, 1902, S. 6f

²¹¹ Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906, S. 86

und Peru wurden demnach innerhalb der österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher damit eingeleitet, dass diese als „Sitz einer vorgeschrittenen Civilisation“²¹² mit einer „hohen Kulturstufe“²¹³ bewertet wurden. Dies wird innerhalb der Erzählungen in weiterer Folge als Ausgangspunkt für die kolonialen Aktivitäten der damaligen spanischen Kolonialmacht konstruiert. So schreibt Smolle in seinem *Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit* wiederholt vom ‚Reiz‘, welchen die sogenannten Kulturzustände in Mexiko und Peru hinsichtlich dessen Kolonisation auslöste.²¹⁴ Die österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher bedienen sich demnach Darstellungen, welche die ‚Kultur‘ von Kolonien als Legitimationsgrund für den Ausdruck einer ersten kolonialen Faszination und in weiterer Folge auch für die Kolonisation fremder Gebiete und Länder an sich heranzieht.

Diese *imaginierte Attraktivität der Kulturzustände*, welche als Rechtfertigung kolonialer Aktivitäten gedeutet wird, zeigt sich besonders an jenen Stellen, in welchen die so betitelten „Kulturstufen“²¹⁵ der beiden Länder miteinander verglichen wurden. So wurde im Zusammenhang mit den Erzählungen über die ‚Kultur‘ Mexikos, wie hier in Kraft und Rothangs Lehrbuch, meist davon gesprochen, dass „darin ein Volk wohnte, das bereits auf einer sehr hohen Kulturstufe stand“.²¹⁶ Dennoch wurde die im Zuge der Geschichtsschreibung dargestellte ‚hohe Kulturstufe‘ in Mexiko meist dadurch relativiert, dass es „schlimm [...] um die religiösen Verhältnisse [stand - Anm.SM.], da der herrschende Götzendienst jährlich über 20.000 Menschenopfer forderte“.²¹⁷ Im Vergleich dazu hielt Weingartner in seinem Lehrbuch im Zusammenhang mit den Erzählungen über Peru darauf fest: „die Bewohner Perus waren an Bildung und Gesittung den Mexikanern ähnlich, ragten aber hoch über sie hinaus durch ihren reinen, unschuldigen Götterdienst, dem Menschenopfer fremd waren.“²¹⁸ Die in den österreichisch-ungarischen Erzählungen als unterschiedlich bewertete ‚Kulturstufe‘ von Mexiko und Peru, welche hauptsächlich anhand des Verweises auf die Unterschiede der religiösen Praktiken konstruiert wird, stellt in weiterer Folge den Ausgangspunkt für den Ausdruck der unterschiedlichen ‚Schwierigkeitsgrade‘ der Kolonisation der Länder dar. So wurde die Kolonisation Perus aufgrund der Milde, Friedfertigkeit und Gutherzigkeit der dort lebenden Personen leichter dargestellt als die durch

²¹² Gindely, 1887, S. 6

²¹³ Kraft & Rothang, 1903, S. 93

²¹⁴ Vgl. Smolle, 1895, S. 6f

²¹⁵ Der Begriff der ‚Kulturstufe‘ wird beispielweise in den Lehrbüchern von Kraft & Rothang, 1903 bzw. Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906 verwendet.

²¹⁶ Kraft & Rothang, 1903, S. 93

²¹⁷ Gindely, 1887, S. 6

²¹⁸ Weingartner, 1910, S. 6

Widerstand charakterisierte Kolonisation Mexikos.²¹⁹ Vor allem da sich diese Erzählungen in keinem der Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs finden lassen, kann durchaus der Eindruck entstehen, dass sich in der Behandlung der kolonialen Vergangenheit in Mexiko und Peru auch eigene Interessen formuliert werden. So kann mit der allgemeinen Behandlung der ‚Kulturzustände‘ von ehemaligen europäischen Kolonialgebieten der eigene Wunsch nach so bewerteten ‚kulturell‘ höher stehenden Kolonialgebieten zum Ausdruck gebracht worden sein. Indem auf den aus ‚Kultur‘ resultierenden ‚Schwierigkeitsgrad‘ der Kolonisation fremder Gebiete verwiesen wurde, können zudem auch Lehren für die eigene Eroberung solch gewünschter Kolonialgebiete gezogen werden. Generell bewegte sich die Bewertung der ‚Kulturzustände‘ Mexiko und Perus, welche die Attraktivität und den Reiz zur Eroberung seitens europäischer Kolonialmächte legitimieren sollte, jedoch nie außerhalb eines eurozentristischen Verständnisses von ‚Kultur‘. Deutlich wird dies in Gindely's *Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte*, welcher die ‚Kultur‘ Mexikos in Bezug zu europäischen Leistungen setzt:

„Zahlreiche Tempelruinen und andere bedeutende Bauten lieferten den Beweis, dass schon vor der Herrschaft der Azteken in Mexiko (spr. Mechiko) eine namhafte Cultur geblüht hatte. Die Stadt Mexiko zählte bei dem Einbruche der Spanier an 60.000 Häuser mit einer zahlreichen Bevölkerung. Die Industrie war in manchen Zweigen auf einer bedeutenden Höhe der Ausbildung, namentlich übertrafen die Gold- und Juwelierarbeiten alles, was man damals in Europa leistete“.²²⁰

‚Kultur‘ wird - wie am oben angeführten Quellenauszug aus Gindelys Lehrbuch zu erkennen ist - in den Erzählungen der österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher als eine klar abzugrenzende Einheit, sowie als ein klar definierbarer Besitz konstruiert. Dies schließt insofern an die in Kapitel 3 dargestellten eurozentristischen Binarismen an, als dass damit eine Welt entworfen wird, in welcher einigen dieser Besitz von ‚Kultur‘ vorbestimmt zu sein scheint, anderen hingegen nicht. Folglich wird auch in den österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen eine spezifisch eurozentristische Perspektive auf ‚Kultur‘ konstruiert, indem diese als klar zuweisbare, statische Einheit dargestellt wird. In den Erzählungen über die ‚Kulturzustände‘ Mexikos und Perus wurden sowohl materielle Aspekte wie beispielsweise Städte,

²¹⁹ Vgl. hierzu die Lehrbücher von Weingartner, 1910; Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906; Smolle, 1885 und Rebhann 1902.

²²⁰ Gindely, 1887, S. 6

Häuser, Straßen, Verkehr, Industrie, Dämme, Schulen und Universitäten als Indikatoren für ‚Kultur‘ gedeutet, als auch immaterielle Aspekte, wie beispielsweise Herrschaft, Ackerbau, Bildung, Sprache oder Religion.²²¹ Diese Bestimmungsfaktoren für ‚Kultur‘ dienten in weiterer Folge als Bewertungsgrundlage dafür, ob und inwiefern Mexiko und Peru diese Kriterien erfüllen und wie dies in Bezug zu der ‚Kultur‘ in Europa gesetzt werden konnte. Dadurch wird sichtbar, dass dabei weniger darum ging, Informationen über ‚die Kultur der Anderen‘ in Form von Geschichtsschreibungen zur Verfügung zu stellen, sondern vor allem das eigene Verständnis von ‚Kultur‘ als fixierte und statische Einheit die Grundlage für den Blick ‚auf das Andere‘ bildet. Damit zeichnet sich die Annahme ab, dass die Erzählungen über - als ‚kulturell‘ bewertete - Formen von Architektur, Bildung, Industrie, Kunst und Religion als Maßstab für die soziale Distinktion von Gesellschaft(en) innerhalb der Geschichtsschulbücher dienen sollten. Denn: Obwohl Mexiko innerhalb der österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen ‚Kultur‘ zugesprochen wurde, konnte dies nur aufgrund vorab definierter ‚kultureller‘ Indikatoren der dominanten Bezugsgruppe geschehen.²²² Darüber hinaus wurde durch den Blick darauf, wer oder was ‚Kultur‘ hat oder nicht hat, gar erst eine ‚kulturelle‘ Differenz von Eigenem und Fremden erzeugt. Dass Mexiko und Peru diesem eurozentristischen Maßstab folgend, den „Beweis“ dafür lieferten, dass „schon [...] eine namhafte Cultur geblüht hatte“²²³ oder „in dieser Beziehung sogar den Spaniern überlegen“²²⁴ scheint in den österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbüchern als Ausgangspunkt für das Interesse, den Reiz bzw. die imaginierte Attraktivität der Kolonisation dieser beiden Länder herangezogen worden zu sein. Gleichzeitig wurde in den Geschichtsschreibungen aber auch immer eine Unvollständigkeit der ‚Kulturstufe‘ Mexikos und Perus betont. So wurden Mexiko und Peru innerhalb der Erzählungen lediglich „unter den amerikanischen Reichen“²²⁵ als jene Länder dargestellt, welche - so die Darstellung in Loserth's Leitfaden - „deutliche Zeichen höherer Gesittung“²²⁶ aufzeigten. Die historiographische Bewertung der ‚Kulturstufe‘ Mexikos und Perus wird demnach meist immer nur im Rahmen der anderen süd- und mittelamerikanischen Länder und Gebiete diskutiert. Vor

²²¹ Vgl. dazu beispielsweise die Lehrbücher von Gindely, 1887; Rebhann, 1902; Müller & Müller, 1912; Smolle 1885; oder Loserth, 1895.

²²² So scheint jenen Personen, welche innerhalb der Erzählungen hinsichtlich Columbus' Reisen nach den Amerikas dargestellt wurden keine ‚Kultur‘ zuzukommen, während dieselbe Personen in Mexiko und Peru aufgrund der Architektur, Infrastruktur und Institutionen sehr wohl zugesprochen wird. Sichtbar wird dieser Unterschied insbesondere in Gratzky's Lehrbuch in welchem zuerst davon geschrieben wird „wie die Wilden Krautrollen im Munde hatten“ (Gratzky, 1912, S. 81), in Bezug auf Mexiko jedoch wiederum von „vornehmsten Einwohner“ (Gratzky, 1912, S. 85) die Rede ist.

²²³ Gindely, 1887, S. 5f

²²⁴ Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906, S. 85f

²²⁵ Gindely, 1887, S. 5

²²⁶ Loserth, 1895, S. 7

allem weil sich in den österreichisch-ungarischen Erzählungen immer wieder mittels einer eurozentristischen Perspektive auf die Frage danach bezogen wurde, wer ‚Kultur‘ hat und wer nicht, erscheint hier die Zuweisung einer ‚kulturellen‘ Unvollständigkeit neben der Attraktivität der ‚Kulturzustände‘ Mexiko und Perus als Ausgangspunkt für die Formulierung kolonialer Eroberungsfantasien zu fungieren. Damit wurde ‚Kultur‘ in den Geschichtsschulbüchern der österreichisch-ungarischen Monarchie die Bedeutung zugeschrieben, einerseits als ein Beweggrund, andererseits aber auch als ein Instrument kolonialer Machtausweitung dienen zu können.

4.2.2 *Kultur* als Mittel kolonialer Machtausweitung

„Die Europäer verfuhrten aber mit den Einwohnern nicht christlich, sondern verwendeten sie als Sklaven in den Bergwerken und auf Plantagen. [...] In Mittelamerika und Südamerika, das den Spaniern und zum Teile den Portugiesen gehörte, wird heute noch spanisch gesprochen. Aber diese europäischen Nationen haben dort keinen Besitz mehr; ihre ehemaligen Kolonien bilden heute selbstständige Republiken.“²²⁷

Nicht nur fand das Interesse an den ‚Kulturzuständen‘ fremder Kolonialgebiete in den Geschichtsschulbüchern der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie Eingang, auch spezifischen Erzählungen über Kultur als ein mögliches Instrument der Machtausweitung von Kolonialmächten wurden in diesen Geschichtsschreibungen ein bedeutender Platz eingeräumt. Ähnlich wie in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs wird sich dazu zunächst an Darstellungen bedient, welche auf den durch den Fokus auf materielle Erträge resultierenden Niedergang der formalen spanischen Kolonialmacht des 15. Jahrhunderts hinweisen. So beschreibt Weingartner in seinem Lehrbuch das Ende der spanischen Kolonialmacht: „Der übergroße Reichtum, der teils aus den Gold- und Silbergruben Mexikos und Perus, teils durch den Handel nach Spanien strömte, gereichte indes dem Lande nicht zum Nutzen. [...] und als später die Goldminen ihre Ergiebigkeit verloren, Spanien und Portugal von Holland und England im Handel überflügelt wurden, verarmten die beiden Länder.“²²⁸ Folglich scheint auch hier die Ablehnung einer rein auf materielle Interessen gestützte Kolonialmacht zentral für die österreichisch-ungarischen Darstellungen vergangener kolonialer Ereignisse gesehen zu werden. Im

²²⁷ Krautmann, 1910, S. 168

²²⁸ Weingartner, 1910, S. 7

Gegensatz zu den Erzählungen im Deutschen Kaiserreich wird dieser Beschreibung jedoch keine alternative, modernere Form kolonialer Herrschaft in Form einer nachhaltigen Nutzbar-
machung des Bodens nachgesetzt. Vielmehr ging es darum, dieser frühen Form der kolonialen Herrschaft auch etwas Lehrreiches abzugewinnen. Nachdem - so die Darstellungen - „die Gold-
minen ihre Ergiebigkeit verloren“²²⁹ und als Konsequenz „diese europäischen Nationen [...] dort keinen Besitz mehr“ haben, wurde - wie am oben angeführten Beispiel von Krautmanns Lehrbuch ersichtlich wird - meist angefügt, dass die damaligen Kolonialgebiete „heute selbst-
ständige Republiken“²³⁰ bilden. Daran anschließend folgen jedoch meist Erzählungen darüber, dass trotz des formalen Bedeutungsverlusts der damaligen europäischen Kolonialmächte deren Einfluss in den ehemaligen Kolonialgebieten zu beobachten sei. So betont Krautmann auch, dass trotz des Niedergangs der formalen Herrschaft der spanischen Kolonialmacht auch „heute noch spanisch gesprochen“²³¹ wird. Auch im Zusammenhang mit der britischen Kolonialmacht wurde in dem Lehrbuch von Kraft und Rothang darauf verwiesen, dass sich zwar „die Verei-
nigten Staaten im 18. Jahrhundert von ihrem Mutterlande loslösten und selbstständig machten“, heute dennoch ein „englisches Wesen und die englische Sprache in Nordamerika vorherr-
schend“²³² blieb. Die Erzählungen folgen damit der Argumentation, dass frühere direkte Kolo-
nialherrschaften aufgrund des materiellen Interesses zwar an Bedeutung verloren hatten, jedoch dennoch jene Aspekte, welche im letzten Kapitel als konstruierte Bestandteile von ‚Kultur‘
identifiziert wurden aufgrund der Kolonialherrschaft erhalten blieben. Sichtbar wird damit, dass die österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher anders als die des Kaiserreichs einer his-
toriographischen Darstellung vergangener kolonialer Ereignisse folgten, nach welcher (ehema-
lige) Kolonialgebiete auch nach dem formalen Ende der Kolonialherrschaft einer europäischen Großmacht immer noch eng mit diesem in Verbindung stehend konstruiert werden.²³³ Dies wurde in den Geschichtsschreibungen jedoch keineswegs im Sinne einer Kritik an den Nach-
wirkungen der Kolonialherrschaft bzw. bestehenden kolonialen Machtverhältnissen formuliert und dahin gehend hinterfragt, sondern vielmehr als positiver Effekt von Kolonialismus gedeutet.

Ähnlich wie anhand der Konstruktion einer ‚modernen‘ und einer ‚rückständigen‘ Kolonial-
herrschaft in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs, wurde damit auch in den

²²⁹ Weingartner, 1910, S. 7

²³⁰ Krautmann, 1910, S. 168

²³¹ Krautmann, 1910, S. 168

²³² Kraft & Rothang, 1903, S. 95

²³³ Dies wird vor allem auch anhand der Bestimmung Englands als ‚Mutterland‘ wie beispielsweise in dem Lehr-
buch von Kraft & Rothang ersichtlich (Kraft & Rothang, 1903, S. 95).

Erzählungen der Doppelmonarchie der Fokus auf einen nachhaltigen Einfluss kolonialer Herrschaft gelegt. Die Darstellungen der spanischen Kolonialherrschaft des 15. und 16. Jahrhunderts dienten dahingehend jedoch durchaus als lehrreiches Beispiel, indem damit zum Ausdruck gebracht wurde, dass vor allem mithilfe ‚kultureller‘ Instrumente ein nachhaltiger Einfluss auf ehemals kolonialisierte Territorien möglich sein kann. Die österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen folgen damit dem - von mir sehr zugespitzt formulierten - Leitsatz „Direkte Herrschaft ist vergänglich, Kultur bleibt“. Mithilfe des Betonens der Wichtigkeit ‚kultureller‘ Instrumente zur nachhaltigen Machtausweitung kolonialer Herrschaftsformen entsteht folglich der Eindruck, dass auch hier vor allem wieder Lehren für die eigenen kolonialen Ambitionen gezogen werden sollten. Deutlich wird dies besonders an jenen Stellen, in welchen auf die konkret Infrage kommenden Instrumente hinsichtlich dieser Form der Machtausweitung eingegangen wurde, wie hier beispielweise in Gindely's Lehrbuch:

„Diese Maßregel erfüllte ihren Zweck, denn nicht nur lieferte der Bergbau in Mexico (spr. Mechiko) und Peru fabelhafte Erträgnisse, sondern das Land selbst [...] bedeckte sich nach und nach mit zahlreichen Städten. Die Verwaltung wurde auf europäischem Fuße eingerichtet, Vicekönige standen an der Spitze von Peru und Mexico, die wieder von dem „Rathe von Indien“, die in Spanien den Königen zur Seite stand, abhiengen. Universitäten (in Mexico und Lima) und zahlreiche Bisthümer sicherten unter den spanischen Einwanderern und deren Nachkommen den Fortbestand der abendländischen Cultur.“²³⁴

Wie in diesem Zitat ersichtlich wird, geht es auch in diesem Lehrbuch um die nachhaltige Sicherung der sogenannten „abendländischen Cultur“²³⁵. In den Geschichtsschreibungen der österreichisch-ungarischen Monarchie wurden dahingehend zwei Hauptinstrumente benannt, welche als zentral hinsichtlich des ‚kulturellen‘ Machterhalts ehemaliger Kolonialmächte konstruiert wurden. In den Erzählungen wurde einerseits die *koloniale Städtegründung* als ein bedeutendes Element davon gesehen, welche Wichtigkeit der Kolonialherrschaft in süd-, mittel-

²³⁴ Gindely, 1887, S. 7

²³⁵ Gindely, 1887, S. 7. Koloniale Herrschaft wird dabei in den meisten Lehrbüchern als Ausgangspunkt für die nachhaltige Machtausweitung mithilfe ‚kultureller‘ Instrumente dargestellt. So wird auch in dem *Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen* von Kraft & Rothang betont, dass „Mexiko [...] nun 300 Jahre mit Spanien vereinigt“ (Kraft & Rothang, 1903, S. 94) war und auch Weingartner schreibt: „Mexiko wie Peru wurden fortan von Statthaltern im Namen des spanischen Königs verwaltet“ (Weingartner, 1910, S. 6).

und nordamerikanischen Gebieten auch noch zum Zeitpunkt des Erscheinens der Lehrbücher zukam. Vor allem in jenen Abschnitten, in welchen die Kolonisation Mexiko und Perus dargestellt wurde und welche - wie bereits in Kapitel 4.2.1 dargestellt - eben aufgrund der architektonischen Beschaffenheit überhaupt erst in den Fokus der Geschichtsschreibungen rückten, stellten sich „raschblühende Städte“²³⁶ als erwünschte Folge kolonialer Herrschaft als relevant heraus. In Loserth's *Leitfaden der Allgemeinen Geschichte* wird schließlich ersichtlich, dass das zunächst beschriebene Interesse an der Architektur ehemaliger Kolonialgebiete keineswegs bedeutete, dass damit auf koloniale Gewalt verzichtet werden sollte: „Während die alten amerikanischen Städte in Trümmern lagen, erhoben sich zahlreiche neue; das Christenthum wurde rasch ausgebreitet, und allmählich erstanden auch einige der höheren Bildung gewidmeten Orte, wie die Universitäten zu Lima und Mexico.“²³⁷ Demzufolge entwarfen die österreichisch-ungarischen Erzählungen ein Bild, welches die koloniale Städtegründung als einen Ausgangspunkt dafür deutete, dass sich christliche Missionarsinteressen oder aber Bildungsinstitutionen nach europäischen Wertvorstellungen etablieren konnten. In den Geschichtsschreibungen der Doppelmonarchie wurde folglich der Behandlung von Städten bzw. deren ‚Gründungen‘ ein bedeutender Platz eingeräumt, indem diese als Ausdruck von kolonialem Machterhalt trotz des formalen Endes der direkten Kolonialherrschaft konstruiert wurden.

Neben der kolonialen Städtegründung wird ein weiterer Aspekt benannt, welcher als ‚kulturelles‘ Element zur nachhaltigen Machtausweitung konstruiert wurde. Demnach wurde die *Einwanderung* von Personen aus den Gebieten der Kolonialmächte in die Kolonialgebiete als zweites Instrument hervorgebracht, welches die Bedeutung früherer Kolonialmächte in den Geschichtsschreibungen auch nach der direkten Herrschaft begründen sollte. In Bezug auf die Kolonisation Mexikos schrieb folglich Gindely: „Nach zweijähriger beispielloser Anstrengung war Mexiko unterworfen und die Eroberung durch rasche Einwanderung gesichert.“²³⁸ Und auch Loserth hielt in seiner Geschichtsschreibung fest: „Zahlreiche Ansiedler strömten herzu, bald erhob sich die Hauptstadt vom neuen, und Missionäre - es waren Franciscaner - unternahmen die Bekehrung des Volkes.“²³⁹ Koloniale Migrationsbewegungen von Personen aus den imperialen Zentren in die jeweiligen Kolonialgebiete wurden demnach als konstitutiv für die

²³⁶ Kraft & Rothang, 1903, S. 95

²³⁷ Loserth, 1895, S. 10. Auf die Unsichtbarmachung kolonialer Gewalt verweist in diesem Zitat das Wort „erhoben“, welches einen passiven, konfliktlosen Prozess kolonialer Städtegründung impliziert. Auch bei Gindely wird diese Verschleierung sichtbar, indem dieser schreibt: „das Land [...] *bedeckte* sich nach und nach mit zahlreichen Städten [Herv. SM.]“ (Gindely, 1887, S. 7).

²³⁸ Gindely, 1887, S. 5

²³⁹ Loserth, 1895, S. 8

Etablierung und Sicherung der sogenannten „abendländischen Cultur“²⁴⁰ und damit auch für die nachhaltige Bedeutung der Kolonialmacht gedeutet. Als Folge davon wurden - wie bereits bei der kolonialen Städtegründung - die missionare Verbreitung des Christentums in den Kolonialgebieten oder die Geltendmachung der Kolonisation benannt. Auch das Element der Sprache wurde demgemäß unter dem Aspekt der Einwanderung verstanden. Wie bereits weiter oben angesprochen, wurde in den Geschichtslehrwerken darauf hingewiesen, dass der spanischen und der britischen Kolonialmacht gegenwärtig zwar keine formalen Kolonialgebiete in den Amerikas für sich beanspruchen, aber dennoch bis heute „die englische Sprache in Nordamerika vorherrschend“²⁴¹ sei bzw. „heute noch spanisch gesprochen“²⁴² wird. Durch die Einwanderung wurde also auch die von den migrierenden Personen gesprochene Sprache als Wesentlich für den nachhaltigen Machterhalt mithilfe ‚kultureller‘ Instrumente konstruiert. Ähnlich wie in den Geschichtslehrwerken des Deutschen Kaiserreichs, worin Fleiß, harte Arbeit und die Nutzbarmachung des Bodens als erwünschte Formen kolonialer Herrschaft gedeutet wurden, folgten die Schulbücher der österreichisch-ungarischen Monarchie einer Darstellung, welche Einwanderung und koloniale Städtegründung dafür im besonderen Maße geeignet sahen. Im Gegensatz zum Deutschen Kaiserreich ging es dabei aber vor allem um die Aufrechterhaltung der Bedeutung kolonialer Herrschaften, auch nach dem Ende einer direkten Kolonialherrschaft. Während die ‚Kulturzustände‘ in den Kolonialgebieten als wichtig für ein erstes Interesse an einer zukünftigen Kolonisation gedeutet wurden, stand daneben auch die nachhaltige Dominanz „der abendländischen Cultur“²⁴³ im Mittelpunkt der österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen über vergangene koloniale Ereignisse.

Anhand der Geschichtsschulbücher der österreichisch-ungarischen Monarchie wird ersichtlich, was Said als eines der Grundzüge des Imperialismus benannte. Folglich kann bereits das Nachdenken über die Eroberung und Kolonialisierung von ‚fremden‘ Territorien dazu gezählt werden.²⁴⁴ Der spezifische Blick der Habsburger-Dynastie nach Südamerika in den Geschichtslehrwerken stellte jedoch historisch betrachtet weder eine neue Gegebenheit dar, noch erscheint das Interesse an den ‚Kulturzuständen‘ dieser beiden Länder willkürlich gewählt worden zu sein. Schon unter dem französischen Herrscher Napoleon III. wurde der Habsburger Erzherzog Ferdinand Maximilian in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert damit beauftragt, ein

²⁴⁰ Gindely, 1887, S. 7

²⁴¹ Kraft & Rothang, 1903, S. 95

²⁴² Krautmann, 1910, S. 168

²⁴³ Gindely, 1887, S. 7

²⁴⁴ Vgl. Said, 1994, S. 5

französisches Kaiser- und damit Kolonialreich in den Amerikas zu etablieren.²⁴⁵ Die Bestrebungen seitens Konservativer in Mexiko eine Monarchie errichten zu wollen, gaben schließlich den Anstoß für Maximilians Entscheidung diesem Auftrag nachzukommen und schließlich im Jahr 1864 zum Kaiser von Mexiko ernannt zu werden.²⁴⁶ In der insgesamt sehr kurzen Herrschaft über Mexiko (1864-1867), versuchte Maximilian den französischen Einfluss in Mexiko so gering als möglich zu halten. Ziel war es nämlich Mexiko als eine von Frankreich unabhängige Monarchie unter seiner kaiserlichen Herrschaft zu konstituieren. Dazu wurden seitens Maximilians vor allem Beziehungen zum Habsburger Kaiserhaus gepflegt.²⁴⁷ Während Frankreich in den darauffolgenden Jahren vor allem auf der militärischen und politischen Ebene an Einfluss gewann, konzentrierten sich die Habsburger und darunter auch Kaiser Maximilian darauf, Handelsbeziehungen zwischen der österreichischen Monarchie und Mexiko zu errichten, sowie Migrationsbewegungen nach Mexiko anzuwerben. Folglich ging es Maximilian darum, österreichische Künstler und Architekten zur Auswanderung nach Mexiko zu bewegen, da für ihn die ‚Modernisierung‘ der mexikanischen Gesellschaft nur durch die Einführung des ‚kulturellen‘ Lebens aus Europa, und darin insbesondere von Wien und Paris, voranschreiten konnte.²⁴⁸ Sichtbar wird hier nicht nur, worin das grundlegende Interesse an Peru und Mexiko innerhalb der Geschichtsschulbücher zu verorten ist, sondern sich vielmehr auch die Idee der ‚Sicherung‘ einer bestimmten Vorstellung ‚europäischer Kultur‘ durch die Migration von als ‚Kulturträger‘ bestimmten Personengruppen wiederfinden lässt. Auch der damalige Blick auf das selbsterklärte eigene Kolonialgebiet, Bosnien und Herzegowina, richtet sich zunächst auf die sogenannten ‚Kulturzustände‘. So beschrieb beispielsweise der Historiker Moritz Hoernes im Jahr 1889 Bosnien und Herzegowina, sowie die darin lebenden Personen wie folgt: „Sie sind kulturell noch nicht genügend vorgeschritten, um sich der Sprache wegen, welche sie auf einander anweist und von den Fremden scheidet, als ein besonderes Ganzes, als ein Volk zu fühlen“. ²⁴⁹ Folglich rückt auch hier wieder der spezifische Blick auf den ‚(Nicht-)Besitz‘ von ‚Kultur‘ in den Mittelpunkt des Interesses und wird so zum Ausgangspunkt der Formulierung einer ‚gerechtfertigten‘ Kolonialherrschaft gemacht.

Rückbezogen auf die Geschichtsschreibungen in den Schulbüchern der österreichisch-ungarischen Monarchie lässt sich sagen, dass diese hinsichtlich ihrer Darstellungen der kolonialen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhundert, ähnlich wie dies schon in den Erzählungen des

²⁴⁵ Vgl. Pruonto, 2012, S. 96

²⁴⁶ Vgl. Pruonto, 2012, S. 57

²⁴⁷ Vgl. Pruonto, 2012, S. 96f

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 102

²⁴⁹ Hoernes, 1889, S. 106

Deutschen Kaiserreichs der Fall war, einer Argumentation folgten, welche die Ablehnung einer einzig auf materiellen Interessen basierende Kolonialpolitik zum Ausgangspunkt für die Formulierung eigener kolonialer Interessen stellen. Nicht die Nutzbarmachung des Bodens wird hier jedoch zum Ausgangspunkt für bessere, wünschenswerte bzw. eigene Kolonialfantasien und -ansprüche gemacht. Vielmehr steht das Potenzial dessen, was innerhalb der Geschichtsschreibungen als ‚Kultur‘ definiert wurde im Mittelpunkt der Legitimation kolonialer Machtansprüche. Gerade weil Österreich-Ungarn in geringerem Maße am europäischen Kolonialprojekt beteiligt war, könnte hier der Wunsch im Vordergrund stehen, zu zeigen, dass auch außerhalb der selbsterklärten Formalität einer Kolonialherrschaft die Möglichkeit besteht, die eigenen Machtansprüche in Form kolonialer Aktivitäten geltend zu machen. Mit dem Hinweis auf den Machtverlust der spanischen Kolonialmacht könnte man sogar so weit gehen und sagen, dass sich hier in gewisser Weise ein Gegenentwurf (wenn auch nicht wie im Kaiserreich in Form einer gänzlichen Ablehnung der spanischen Kolonialmacht) zu einer direkten Kolonialherrschaft erkennen lässt, welcher ‚Kultur‘ zu einem nachhaltigeren Mittel kolonialer Machtausweitung hervorbringt. Dies könnte sowohl ein Ausdruck davon sein, die je eigenen kolonialpolitischen Strategien - wie am Beispiel der Überlegungen von Maximilian hinsichtlich des Gedankens der Sicherung ‚kulturellen‘, europäischen Lebens durch Einwanderung ersichtlich wurde - auch in die Geschichtsschreibungen über ehemalige koloniale Aktivitäten einfließen zu lassen. Genauso könnten aber auch eigene Lehren für die je eigenen kolonialpolitischen Strategien, Ansprüche und Ambitionen im Vordergrund der Erzählungen gestanden sein und demnach gewissermaßen als wünschenswertes Vorbild für die eigene Ausrichtung als Kolonialmacht wirken.

Dass Geschichtsschreibungen immer auch identitätsstiftenden Merkmalen folgen, wurde in diesem Teil der Arbeit am Beispiel der Erzählungen des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie und vor allem anhand deren unterschiedlichen Relevantsetzungen hinsichtlich der Beschreibung anderer Kolonialmächte und deren Ambitionen und Herangehensweisen gezeigt. Folglich kann als Hauptmotiv der Geschichtsschreibungen des Kaiserreichs die Konstruktion einer ‚modernen‘ und ‚nachhaltigen‘ Kolonialmacht durch die Beschreibung einer ‚rückständigen‘ und ‚kurzlebigen‘ spanischen Kolonialmacht bestimmt werden. Der Hauptanlass der österreichisch-ungarischen Lehrwerke kann hingegen in der Bestimmung von ‚Kultur‘ als Legitimation und Instrument für eine ‚nachhaltige‘ Kolonialherrschaft verortet werden. Wie auch die in den Geschichtslehrwerken portraitierten Akteure dieser Bestimmung von ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ folgten, indem diese in gewissem Maße als

wünschenswerte Vertreter der eigenen kolonialen Herangehensweisen konstruiert werden, soll im folgenden Kapitel behandelt werden.

5. Maßgeschneiderte Helden für die eigenen kolonialpolitischen Ansprüche?

Der folgende Abschnitt beleuchtet die zentralen Akteure, welche in den Geschichtsschreibungen beider Kolonialmächte portraitiert wurden. Dabei steht vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie diese in eine Art Passungsverhältnis mit den je eigenen kolonialen Ansprüchen gebracht wurden und folglich auch als Vertreter dieser zu lesen sind. Wie bereits im vorigen Kapitel werden auch hier zunächst die Geschichtsschreibungen des Deutschen Kaiserreichs herangezogen, um in einem nächsten Schritt den Blick auf die österreichisch-ungarischen Erzählungen zu richten.

5.1 Christopher Columbus als *unterschätzter Einzelgänger* im Kaiserreich

Dass sich das Deutsche Kaiserreich erst sehr spät und im Vergleich zu anderen europäischen Kolonialmächten relativ kurz an der Kolonialisierung (überseeischer) Gebiete beteiligt hatte, wurde bereits in Kapitel 4 beschrieben. Der späte Einstieg in das europäische Kolonialprojekt wird vor allem damit erklärt, dass sich Bismarck bis zuletzt für einen Verzicht „auf Weltmachtansprüche und kolonialpolitische Abendteuer“²⁵⁰, sowie eine ‚mäßige‘ Außenpolitik aussprach. Dem folgte in den 1880er Jahren schlussendlich eine nicht ganz freiwillige Zusage zu kolonialpolitischen Aktivitäten seitens Bismarcks.²⁵¹ Generell war Bismarck gegenüber einer deutschen Kolonialpolitik aber keineswegs von vornherein abgeneigt, sondern orientierte sich dabei laut Hiery insbesondere an der allgemeinen Stimmung in der Öffentlichkeit. Diese hatte bis zum Jahr 1871 kein großes Interesse an einer deutschen Kolonialpolitik.²⁵² Was den Wunsch nach einem konkurrenzfähigen deutschen Handel betrifft, folgte in den 1880er Jahren dahingehend jedoch ein Haltungswandel. Die bevorstehenden Reichstagswahlen im Jahr 1884 und die Möglichkeit mit dem Erwerb von Kolonien außerhalb Europas „von den inneren Spannungen durch Aufzeigen einer großen nationalen Aufgabe ablenken“²⁵³ zu können, werden als zwei der Motive gedeutet, die Bismarcks Meinung bezüglich des Erwerbes von deutschen Kolonien

²⁵⁰ Heidenreich, 2011, S. 7

²⁵¹ Vgl. hierzu beispielsweise: Conrad, 2008, S. 1; Heidenreich & Neitzel, 2011, S. 147; Hiery, 1999, S. 160

²⁵² Vgl. Hiery, 1999, S. 166

²⁵³ Baumgart, 1972, S. 66

geändert hatten.²⁵⁴ Schließlich war es zusammen mit Frankreich auch Bismarck, welcher die restlichen europäischen Kolonialmächte im Jahr 1884/85 zur Berliner Konferenz eingeladen und damit die Einteilung der nicht-europäischen Welt in europäische Kolonialgebiete eröffnet hatte.²⁵⁵ Bevor es jedoch zur selbsternannten Formalisierung der deutschen Kolonien auf staatlicher Ebene ab den Jahren 1884/85 kam, setzte Bismarck insbesondere auf private Handels- und Kolonialgesellschaften, welche die Verwaltung von Stützpunkten außerhalb Europas zur wirtschaftlichen Expansion übernehmen sollten.²⁵⁶ Die Zurückhaltung Bismarcks bezog sich folglich in erster Linie auf eine staatlich finanzierte und organisierte Kolonialherrschaft des Deutschen Kaiserreichs und nicht – wie oft dargestellt – auf koloniale Aktivitäten und Herrschaft an sich.

Zwar stieg das Deutsche Kaiserreich als viert größte Kolonialmacht hinter Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden - gemessen an der Fläche des selbsternannten Kolonialreiches sogar an drittgrößter Stelle - keineswegs als Verlierer der Konferenz aus, dennoch suchte man vor allem in den Folgejahren vergeblich um internationale Anerkennung als europäische Großmacht.²⁵⁷ Dieser Wunsch wurde besonders in der Reichstagsrede des damaligen Außenstaatssekretärs Bernhard von Bülow im Jahr 1897 zum Ausdruck gebracht, indem auch für das Deutsche Kaiserreich „ein Platz an der Sonne“ gefordert wurde: „Wir sind endlich gern bereit, in Ostasien den Interessen anderer Großmächte Rechnung zu tragen, in der sicheren Voraussicht, daß unsere eigenen Interessen gleichfalls die ihnen gebührende Würdigung finden (Bravo!). Mit einem Worte: Wir wollen niemanden in den Schatten stellen, aber wir verlangen auch unseren Platz an der Sonne (Bravo!). In Ostasien wie in Westindien werden wir bestrebt sein, getreu den Überlieferungen der deutschen Politik, ohne unnötige Schärfe, aber auch ohne Schwäche unsere Rechte und unsere Interessen zu wahren (Lebhafter Beifall).“²⁵⁸ Diese Positionierung einer vermeintlich ungewürdigten, aber durchaus ‚bereiten‘ und fähigen Kolonialherrschaft wurde in den Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs insbesondere in der Behandlung der darin vorkommenden Akteure und deren Bewertungen ersichtlich, indem diese gewissermaßen als Vorbildfiguren einer ‚fähigen‘ Kolonialherrschaft konstruiert wurden.

²⁵⁴ Über die genauen Motive von Bismarcks „kolonialen Haltungswandel“ wird jedoch bis heute seitens Historiker*innen diskutiert. Hier sind vor allem Beiträge von Smith (1978) *The German Colonial Empire* und Fitzpatrick (2008) *Liberal Imperialism in Germany: Expansionism and Nationalism, 1848-1884*, sowie Hiery (1999) *Der Kaiser, das Reich und der Kolonialismus. Anmerkungen zur Entstehung des deutschen Imperialismus im 19. Jahrhundert* zu nennen.

²⁵⁵ Vgl. Baumgart, 1972, S. 1

²⁵⁶ Vgl. Speitkamp, 2013, S. 64

²⁵⁷ Vgl. Conrad, 2011, S. 1; Jaschob et al., 2016, S. 77

²⁵⁸ Bülow, 1897 zit. nach Jaschob et al., 2016, S. 76

5.1.1 Christopher Columbus‘ als *wertrationales, geistig überlegenes Vorbild*

„Der Genuese Christoph Columbus hatte sich zu der Überzeugung durchgekämpft, daß die Erde eine Kugel sei, zugleich reifte in ihm der Entschluß, das Morgenland in westlicher Richtung aufzusuchen. Wie der kühne Flug seines Geistes, so ringt uns auch seine Festigkeit und Willenskraft, mit welcher er alle Hindernisse, die sich der Ausführung seines Unternehmens entgegensetzten, überwand, unsere Bewunderung ab.“²⁵⁹

In den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs nehmen die Darstellungen Christopher Columbus‘ Reisen einen zentralen Platz ein. Als Hauptakteur der Geschichtsschreibungen wurde sich folglich umfassend seinem Lebenswerk, den ihm zugeschriebenen Eigenschaften, sowie seinem Nachwirken hinsichtlich der sogenannten „Entdeckung“ der Amerikas gewidmet. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass sich - im Gegensatz zu den österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen - meist ausschließlich auf die Portraittierung Columbus‘ Reisen fokussiert wurde und diese demnach auch den größten Umfang der Erzählungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts darstellen.²⁶⁰ Die historiographischen Darstellungen der kolonialen Reisen von Christopher Columbus folgen demnach einer heroischen Logik, welche Christopher Columbus als beispielloses Vorbild für alle nachkommenden kolonialen Ambitionen vorstellten. Neben dem oben angeführten Quellenauszug aus Hohmanns Lehrbuch der Geschichte für Volksschulen schrieben auch Schillmann und Bierguß in ihrem Leitfaden für den Geschichtsunterricht Christopher Columbus die folgenden Eigenschaften zu: „Er war für diesen Beruf reich begabt, war kühn, rasch entschlossen und zeigte eine bedeutende Beobachtungsgabe.“²⁶¹ Aber auch in anderen Lehrwerken ist von Christopher Columbus‘ Tüchtigkeit, Kühnheit, sowie seinem Fleiß und Mut zu lesen.²⁶² Dieser stellt damit, wie bereits in Kapitel 4.1 ausgeführt, einen direkten Gegensatz zu den als gierig und habsüchtig portraitierten

²⁵⁹ Hohmann, 1898, S. 86

²⁶⁰ So widmete beispielsweise Friedrich Donat in seinem Lehrbuch der Geschichte für preußische Mittelschulen Columbus‘ Reisen drei von insgesamt vier Seiten, in welchem die frühen Expansionsreisen behandelt werden.

²⁶¹ Schillmann & Bierguß, 1903, S. 101

²⁶² Vgl. hierzu beispielsweise die Geschichtslehrwerke von Krüger, 1880, S. 113; Froning & Grothe, 1903, S. 144; Krüger, 1901, S. 117 und Donat, 1912, S. 104.

spanischen Kolonisten dar. Neben diesen Eigenschaften zeichnet sich Columbus in den deutschen Geschichtsschreibungen jedoch insbesondere aufgrund seiner *geistigen Leistung* als heldenhaftes Vorbild aus. In Bezug auf die Seereisen nach den Amerikas wurde folglich meist darauf verwiesen, dass sich Christopher Columbus „zu der Überzeugung durchgekämpft“²⁶³, „zu der Überzeugung gekommen“²⁶⁴ oder „von der Überzeugung durchdrungen“²⁶⁵ war. Dass Columbus jedoch erst zu dieser sogenannten Überzeugung kommen konnte, wurde in den Geschichtsschulbüchern darauf zurückgeführt, dass dieser „sich Tag und Nacht mit diesem Gedanken [beschäftigte - Anm.SM.] und [...] alle Karten und die besten Bücher über Stern= und Erdkunde [studierte - Anm. SM]“²⁶⁶. Christopher Columbus‘ Idee zu dieser Reise wurde damit vordergründig als ein *innerer* und *individueller* Vorgang hervorgebracht, welcher unabhängig von bereits gemachten, ähnlichen Seefahrten allein durch den „Flug seines Geistes“²⁶⁷ möglich wurde. Zwar wurde in diesem Kontext sehr wohl auch auf damalige portugiesische Bestrebungen verwiesen, diese Darstellungen wurden jedoch allein auf den Aspekt der materiellen Nützlichkeit beschränkt.²⁶⁸ In den Narrativen über Christopher Columbus stand hingegen allein seine individuelle ‚Geistesleistung‘, sowie der Beweis der Ausführbarkeit seines Plans im Mittelpunkt.

Während in Bezug auf Columbus also vor allem Darstellungen gefolgt wurde, welche diesen durch „seinen unerschütterlichen festen Glauben an die Ausführbarkeit seines Plans“²⁶⁹ charakterisierten, wurden alle anderen Akteure dahin gehend als zögerlich und unentschlossen dargestellt. So beschrieb Müllers Lehrbuch *Allgemeine Weltgeschichte für den Schul- und Selbstunterricht* die Situation in welcher Columbus seine Pläne mit der Bitte um finanzielle Unterstützung präsentierte folgendermaßen: „Der tatendurstige Mann unterbreitete zunächst seine dahin zielenden Pläne, Indien durch eine von Europa aus westwärts gerichtete Seefahrt zu erreichen, seiner Vaterstadt Genua, wurde aber als schwärmerischer Plänemacher abgewiesen. Da er auch bei dem unternehmungslustigen König Johann II. von Portugal keine Unterstützung fand, wandte er sich nach dem benachbarten Spanien. [...] Infolge des Kriegs, den Spanien gerade

²⁶³ Hohmann, 1898, S. 86

²⁶⁴ Krüger, 1890, S. 97

²⁶⁵ Witt, 1890, S. 109

²⁶⁶ Witt, 1890, S. 109

²⁶⁷ Hohmann, 1898, S. 86

²⁶⁸ So beschrieben beispielsweise Schillmann und Bierguß, dass sich Christopher Columbus vor allem dadurch von anderen damaligen Seefahrern unterschied, da „er seine wissenschaftlichen Kenntnisse [...] eifrig zu erweitern suchte.“ (Schillmann & Bierguß, 1903, S. 101). Auch hier wurde wieder die individuelle, geistige Leistung Columbus‘ als überlegen portraitiert.

²⁶⁹ Witt, 1890, S. 113

mit den Mauren führte, ward Columbus lange hingehalten.“²⁷⁰ In diesem Kontext scheint es vor allem die geistige Leistung einer Einzelperson - in diesem Fall Christopher Columbus - zu sein, welche in den Geschichtsschreibungen als vorbildhaft konstruiert wurde. Insbesondere mit dem Rückbezug auf ein nicht näher spezifiziertes ‚uns‘, erscheinen die Historiographien des Deutschen Kaiserreichs Christopher Columbus als zentrale, überlegene Heldenfigur, welche einem unwissenden ‚Anderen‘ gegenüberzustehen scheint, eine besondere identitätsstiftende Aufgabe erfüllen zu wollen. Folglich kann Columbus, welchem nicht nur erstrebenswerte Eigenschaften, sondern auch eine einzigartige individuelle geistige Leistung zugeschrieben wird, gewissermaßen als Vorbild für ein unbestimmtes ‚wir‘ bzw. ‚uns‘ verstanden werden.

Zudem lässt sich in den deutschen Geschichtsschreibungen eine Gegenüberstellung von einem *wertrational* handelnden Christopher Columbus und einem *zweckrational* handelndem ‚Anderen‘ finden. Neben den Narrativen über die geistige Überlegenheit Columbus‘ wurde in den Lehrwerken zwar auch betont, dass Christopher Columbus nicht ausschließlich an „der Ausführung seines Unternehmens“²⁷¹ interessiert war, sondern dahin gehend sehr wohl auch ökonomische Interessen mitgedacht wurden. Diese wurden jedoch nicht als habsüchtig oder gierig dargestellt, wie dies beispielsweise in Bezug auf die spanischen Kolonisten erfolgte. Daraus wird ersichtlich, dass es - indem Columbus ausschließlich erwünschte Eigenschaften zugeschrieben wurden - innerhalb der Geschichtsschreibungen des Deutschen Kaiserreichs, zu einer unterschiedlichen Bewertung ökonomischer Interessen von kolonialen Akteuren kam. Während die spanischen Kolonisten als „Getrieben von glühendem Goldhunger“²⁷² und damit *nur* in Bezug auf deren ökonomische Interessen portraitiert wurden, spielten dieselben Interessen hinsichtlich der Darstellung Christopher Columbus eher eine nebensächliche Rolle. So hielt Witt in seinem Lehrbuch fest, dass „der früher verlachte kühne Entdecker [...] nun den Lohn für seinen unerschütterlichen festen Glauben an die Ausführbarkeit seines Plans [erhielt - Anm.SM.]“.²⁷³ Anknüpfend an die Darstellungen eines geistig überlegenen Christopher Columbus‘ scheinen die Darstellungen auch hier erneut einen wünschenswerten Akteur konstruiert zu haben, indem dieser mehr an der geistigen Leistung von Kolonisation interessiert zu sein scheint. Wie auch schon in Kapitel 4.1 kurz angeschnitten wurde, übernahm die Figur des Christopher Columbus

²⁷⁰ Müller, 1907, S. 198

²⁷¹ Hohmann, 1898, S. 86. So schrieben beispielsweise Fritsche und Hase: „In letzter Stunde noch schien dasselbe an den zu hohen Forderungen des Columbus zu scheitern; er verlangte Rang und Würde eines Admirals für sich und seine Nachfolger, Erhebung in den Adelsstand, Ernennung zum Vizekönig der neuentdeckten Länder, ein Zehntel der königlichen Einkünfte aus dem Gewinn von Perlen, Edelsteinen, Gold, Silber, Spezereien und das Schiedsrichteramt in allen entstehenden Provinzen.“ (Fritsche & Hase, 1892, S. 97).

²⁷² Pätzold, 1911, S.143

²⁷³ Witt, 1890, S. 113

hier wiederum die Rolle des Vertreters einer erwünschten Kolonialpolitik, welche sich einerseits durch *wertrationales Handeln* und *geistiger Überlegenheit* auszeichnete und andererseits klar von *zweckgeleiteten, materialistischen Interessen* abgegrenzt wurde. In den Darstellungen der Eroberungsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts stellt die Figur des Christopher Columbus‘ damit den Mittelpunkt der Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs dar. Somit folgen auch diese Beschreibungen einer Ablehnung rein materialistischer Kolonialinteressen, indem Columbus als diesen Interessen entgegenstehender erwünschter Akteur konstruiert wurde. Sein Vorhaben nach den Amerikas zu reisen wurde in den Erzählungen des Kaiserreichs vordergründig als *innerer, individueller Vorgang* beschrieben.

5.1.2 Christopher Columbus als *unterschätztes* und *verleumdendes* ‚Genie‘

„Ein Fremder war es also, der durch sein Drängen Spanien auf den Ozean hinaus wies und dadurch für eine Zeit seinen Aufschwung herbeiführte“.²⁷⁴

Neben den heldenhaften Erzählungen über Christopher Columbus und dem Verweis auf die geistige Wichtigkeit seiner Reisen, nimmt im Zuge der deutschen Geschichtsschreibungen auch die Frage nach dem Umgang bzw. der Bedeutung Christopher Columbus‘ Reisen nach den Amerikas eine zentrale Stelle ein. Dabei wurde sich insbesondere mit der ungerechten Behandlung, die Columbus seitens der spanischen Kolonialmacht erlebt haben soll, auseinandergesetzt. So ist in Bezug auf die Vorstellung seiner Reisepläne in Witts Lehrbuch davon zu lesen, dass „die Landsleute [...] ihn als einen Narren ab[wiesen - Anm.SM.]“.²⁷⁵ Zwar wurde Columbus nach seiner Rückkehr aus den Amerikas - so die Erzählungen - „in Spanien [...] jubelnd empfangen und vom Könige mit Ehrenbezeugungen überhäuft.“²⁷⁶ Dennoch fokussierten sich die Historiographien des Kaiserreichs meist auf die Betonung der „Verleumdungen der goldbegierigen Spanier“²⁷⁷, mit welchem Columbus nach seiner Rückkehr zu kämpfen gehabt haben soll.

²⁷⁴ Pätzold, 1911, S. 143

²⁷⁵ Witt, 1890, S. 110

²⁷⁶ Krüger, 1901, S. 118

²⁷⁷ Krüger, 1880, S. 114. Dahingehend beschrieb Krüger in seinem Lehrbuch folgende Szene zwischen nicht näher bestimmten Personen in Spanien und Christopher Columbus: „„Das ist keine Kunst“, riefen die andern, „das hätten wir auch gekonnt“. „Recht gut“, sagte Kolumbus, „das hätte ein jeder gekonnt; der Unterschied ist nur, daß ihr es gekonnt hättet, und ich es gethan habe. Ganz ähnlich verhält es sich aber mit der Entdeckung Amerikas.““ (Krüger, 1880, S. 114). Wenn auch nicht in Form von direkten Redebeiträgen ist dieser Austausch auch in anderen Lehrwerken des Deutschen Kaiserreichs (meist zusammengefasst als ‚Ei des Kolumbus‘) zu finden. Siehe dazu beispielsweise auch das Lehrwerk von Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 99.

So hielt Krüger fest: „den Ruhm der Entdeckung suchte man Kolumbus schon bei seinen Lebzeiten zu schmälern“²⁷⁸ und auch Fritsche und Hase betonten in ihrem Lehrwerk, dass „nachdem er zu nützen aufgehört hatte, schob man die Erfüllung der gegebenen Versprechungen immer weiter hinaus.“²⁷⁹ Demzufolge wurde die spanische Kolonialmacht erneut als Akteur konstruiert, welcher die Bedeutung Columbus‘ Reisen nicht erfasst hatte. Damit entsteht im Verlauf der historiographischen Erzählungen des Kaiserreichs das Bild eines (in Spanien) *unterschätzten, unverständenen und verlachten* Columbus, welcher es aber gerade wegen seines wertrational geleiteten Handelns und der Überlegenheit seines ‚Geistes‘ geschafft haben soll, das Gegenteil zu beweisen.²⁸⁰

Die ungerechte Behandlung der spanischen Kolonialmacht hinsichtlich Columbus‘ Verdienst wurde in Verbindung mit der Missgunst bzw. Habsucht, welche laut den Geschichtsschreibungen für Spanien als charakteristisch dargestellt wurden, gesetzt.²⁸¹ Unklar, ob damit die spanische Bevölkerung als Ganzes oder einzelne Persönlichkeiten angesprochen wurden, wurde im Zuge der Erzählungen von missgünstigen Neidern und Feinden gesprochen, wie hier beispielsweise in Hoffmeyer und Herings Lehrwerk mit dem Titel *Erzählungen aus der Weltgeschichte*: „Die Spanier missgönnten ihm, den Ausländer, den Ruhm und suchten seinen Verdienst zu verkleinern“.²⁸² Folglich hatte Christopher Columbus „die Früchte seiner Mühe und Arbeit [...] nicht genossen“²⁸³ und „Von allen verlassen, in Not und Armut geraten, fast vergessen, hauchte der große Mann [...] seinen Geist aus.“²⁸⁴ Wie bereits in den restlichen Teilen der Geschichtslehrwerke des Kaiserreichs orientierten sich diese Erzählungen erneut an einer glorifizierenden, heldenhaften Darstellung Columbus‘ und einer negativen und abzulehnenden Darstellung der früheren spanischen Kolonialmacht. Anhand der Vorstellung eines geistig überlegenen, aber dennoch von damals lebenden Personen bzw. Mächten unterschätzten und in weiterer Folge verleumdeten Christopher Columbus wird jedoch auch ersichtlich, dass koloniale Eroberungen an sich damit keineswegs hinterfragt werden. Wieder rückt allein die Herangehensweise der spanischen Kolonialmacht in den Fokus der Kritik, welche das Meisterwerk von Christopher

²⁷⁸ Krüger, 1901, S. 118f

²⁷⁹ Fritsch & Hase, 1892, S. 99

²⁸⁰ Vgl. dazu Witt, 1890, S. 113

²⁸¹ Siehe Kapitel 4.1

²⁸² Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 99. Siehe aber dazu beispielsweise auch Fritsche & Hase, 1892, S. 118.

²⁸³ Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 99

²⁸⁴ Müller, 1907, S. 200. Die Hervorhebung im Zitat stammt von mir. Aber auch Froning und Grothe brachten in ihrem Lehrwerk ihr Mitleid für Christopher Columbus zum Ausdruck: „Er hat in seinem Leben in vollem Maße an sich das Sprichwort erfahren: Undank ist der Welt Lohn! Die glänzenden Versprechungen, die man ihm in Spanien gemacht hatte, wurden nicht gehalten, und tief gekränkt starb er im Alter von 59 Jahren.“ (Froning & Grothe, 1903, S. 144).

Columbus nicht nur missverstanden, sondern dieses auch noch hinsichtlich der eigenen Nützlichkeit und Gier zu verkleinern versucht hatte.

Daran anknüpfend scheint die damalige spanische Kolonialmacht laut den deutschen Geschichtsschreibungen außerdem den ‚geistigen Fortschritt‘ dieser Eroberungsreisen nur bedingt erfasst zu haben. Darin wurde sich wiederum an Narrativen bedient, welche eine Einteilung von ‚rückständigen‘ und ‚modernen‘ Kolonialmächten hervorbrachten. Die frühere spanische Kolonialmacht, welche - wie oben beschrieben wurde - Christopher Columbus Werk nicht verstanden hatte und sich dazu noch missgünstig, feindlich und neidisch zeigte, wurden in den deutschen Lehrwerken als abzulehnendes Gegenstück zur Gegenwart gesetzt. So schrieb Witt in seinem im Jahr 1890 erschienen Lehrwerk: „Erst seine Nachfolger erkannten den ganzen Umfang und die große Wichtigkeit der gemachten Entdeckungen.“²⁸⁵ Hierfür schien wiederum Columbus‘ geistige Leistung als Ausgangspunkt der Erzählungen herangezogen worden zu sein. Pätzold bestimmte die Wichtigkeit Columbus‘ Reisen in seinem Lehrbuch demnach wie folgt: „Die Entdeckung bedeuteten für die Wissenschaft und für das allgemeine geistige Leben der Menschen einen ungeheuren Fortschritt. War bisher für Europäer die Kenntnis von der Erde auf einen verhältnismäßig engen Raum beschränkt gewesen, so eröffnete sich ihm nun die Möglichkeit, mit seinem geistigen Blick die ganze Erde zu überschauen. [...] Neue Länder [...] eröffneten dem Menschengeniste ein unbegrenztes Gebiet für vielseitige Forschungen. So erweiterte sich der Gesichtskreis ins Ungemessene.“²⁸⁶ Während die spanische Kolonialmacht in den Lehrwerken Christopher Columbus also vergessen, unterschätzt und verleumdet hatte, schien dies zur Zeit des Erscheinens der Geschichtsschulbücher nicht mehr der Fall zu sein.²⁸⁷ Zugespielt formuliert, kann in Bezug auf die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs also gesagt werden, dass Christopher Columbus auf eine ‚moderne‘ und ‚fortschrittliche‘ Großmacht warten musste, welche seine kolonialen Expansionsreisen als das erkennen konnte, was sie sind: eine „allgemeine Förderung des Geisteslebens“.²⁸⁸

Legitimiert durch die Darstellung einer undankbaren, ‚rückständigen‘ spanischen Kolonialmacht, schienen die Geschichtsschreibungen - vor allem in Verbindung mit dem bereits beschriebenen Rückbezug auf ein nicht näher spezifiziertes ‚wir‘ - vermitteln zu wollen, dass Christopher Columbus‘ geistige Leistung heute verstanden und gewürdigt wird. Anhand dieser

²⁸⁵ Witt, 1890, S. 113

²⁸⁶ Pätzold, 1911, S. 143f

²⁸⁷ Vgl. dazu beispielsweise Hoffmeyer & Herings Lehrwerk, in welchen steht, dass „In neuerer Zeit hat man den Namen Kolumbus durch Benennung mehrerer Orte und Provinzen geehrt.“ (Hoffmeyer & Hering, 1890, S. 100).

²⁸⁸ Pätzold, 1911, S. 144

dualistischen Einteilung ‚alter, rückständiger‘ und ‚neuer, moderner‘ Kolonialmächte, scheinen sich die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs mit Letzterem identifizieren zu wollen, indem sie die *geistige Leistung*, wie auch den *geistigen Fortschritt* Columbus‘ Expansionsreisen als wünschenswert portraitierten. Die Geschichtsschreibungen in den Lehrwerken des Deutschen Kaiserreichs stellten Christopher Columbus innerhalb der Erzählungen über die Eroberungsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts als zentrale Heldenfigur vor. Aufgrund seiner inneren, individuellen Überzeugung und Entschlossenheit, wurde Columbus als erstrebens- und wünschenswerter Charakter konstruiert und damit zur grundlegenden Identifikationsfigur der Lehrwerke des Deutschen Kaiserreichs. Sein wertrationales Handeln und damit auch die Bevorzugung der ‚geistigen‘ Interessen gegenüber rein materialistischen Zwecken von Kolonisation kann damit in gewisser Weise als Vorbild für die eigenen kolonialpolitischen Fantasien und Ambitionen gelesen werden. Gerade aber wieder in der Abgrenzung zu anderen kolonialpolitischen Akteuren entfaltet diese Suche nach der ‚richtigen‘ und ‚eigenen‘ Strategie ihren vollen Charakter. Anhand der konstruktiven Ablehnung der spanischen Kolonialmacht lässt sich in besonderem Maße der Versuch erkennen, sich selbst als ‚besseren‘ und ‚geeigneteren‘ kolonialen Akteur darzustellen. Die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs konstruieren sich damit selbst als Nachfolger von Christopher Columbus, welche den von ‚Anderen‘ unterschätzten Umfang seiner geistigen Leistung nicht nur zu erkennen, sondern auch zu schätzen weiß.

Auch Zantop stellte bereits fest, dass die Rezeption Christopher Columbus‘ in deutscher Literatur im Laufe des 19. Jahrhunderts in gewissem Sinne „als Projektionsfläche für eine ganze Reihe von Träumen“²⁸⁹ diene, indem dieser als heldenhaftes Musterbeispiel für die Vereinbarkeit von Gedanken und Tat bzw. Fantasie und realer Umsetzung verstanden wurde.²⁹⁰ Selbst Späteinsteiger im europäischen Wettkampf um Kolonialgebiete versuchte das Deutsche Kaiserreich, wie bereits weiter oben ausführlicher beschrieben wurde, sich als Großmacht um internationale Anerkennung zu bemühen. Trotz der Stellung als koloniale Weltmacht mit einem der größten selbst erklärten Kolonialgebiete, situiert sich das Kaiserreich damit an eine Randposition, in welcher es eigentlich nicht sein möchte. Ähnlich verhält es sich mit den Columbus‘ Darstellungen in den hier ausgewählten Geschichtsschulbüchern. Als unterschätzter und verleumdeter Akteur spiegelt dieser immer auch die selbst zugeschriebene Randposition des Deutschen Kaiserreichs innerhalb der europäischen Großmächte wider und sucht ebenso seinen

²⁸⁹ Zantop, 1999, S. 198

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 198

‚verdienten Platz in der Sonne‘, den ihm die ‚Anderen‘ zu verwehren schienen. Gerade mit dem vergleichenden Blick auf die Geschichtslehrwerke der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie wird sichtbar, dass diese romantisierende Selbstidentifikation mit der Columbus-Figur keineswegs eine allgemeine Tendenz während der kolonialen Hochphase darstellt. Folglich wird dieser in den österreichisch-ungarischen Schulbüchern zwar nicht abwertend oder negativ portraitiert, dennoch nimmt dieser - und vor allem dessen ‚geistige‘ Leistung - in den Geschichtsschreibungen keinen so zentralen Platz ein, wie dies in den Erzählungen des Kaiserreichs der Fall ist.

5.2 Die Doppelmonarchie zwischen *harten Feldherren* und *milden Ordnungshütern*

Wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben wurde beteiligte sich die österreichisch-ungarische Doppelmonarchie in der Hochphase des europäischen Kolonialismus zwischen 1880 und 1915 nur sehr begrenzt an dem Wettlauf um Kolonien außerhalb Europas.²⁹¹ Diese untergeordnete Rolle im Kontext der europäischen Großmächte kann jedoch keineswegs als eine ablehnende Haltung gegenüber Kolonialismus an sich interpretiert werden. Vielmehr kann die Nicht-Beteiligung am sogenannten *Scramble for Africa* in den 1880er Jahren im Kontext einer schwierigen ökonomischen, sowie innen- und außenpolitischen Situation der Donaumonarchie während dieses Zeitraums gelesen werden.²⁹² Aber auch die aktive Teilnahme an kolonialen Forschungsexpeditionen, die Beteiligung der österreichisch-ungarischen Kriegsmarine an militärischen Kolonialmissionen anderer europäischer Kolonialmächte, sowie zuletzt die Teilnahme an Kolonialkonferenzen, wie beispielsweise an der Berliner Konferenz in den Jahren 1884/85 sprechen klar gegen eine anti-koloniale Haltung Österreich-Ungarns.²⁹³ Die bereits beschriebene Besetzung Bosnien und Herzegowinas im Jahr 1878 und dessen Annexion im Jahr 1908 kann demnach in gewisser Weise als Reaktion bzw. Kompensation auf die ‚verschlafene‘ Teilnahme am europäischen Kolonialprojekt gesehen werden.²⁹⁴ In diesem Zusammenhang beschreibt Gabriel, dass die Vorgehensweise der Donaumonarchie bei der Besetzung Bosnien und Herzegowinas „als eine Aktion zum Wohle der Bevölkerung und zur Wiederherstellung von Ruhe und Ordnung charakterisiert wurde.“²⁹⁵ Auch hier stellt sich, wie auch schon im oberen Teil dieses Kapitels

²⁹¹ Dies wurde bereits ausführlich in Kapitel 4.2 ausgeführt.

²⁹² Vgl. Loidl, 2012, S. 10

²⁹³ Vgl. Bilgeri, 2012, S. 2f.; Loidl, 2012, S. 29

²⁹⁴ Vgl. Bobinac, 2015, S. 245

²⁹⁵ Gabriel, 2020, S. 181f

wiederrum die Frage, inwiefern die zu dieser Zeit erschienenen österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher und die darin vorkommenden zentralen Akteure in ihrer Darstellung als Vertreter der je eigenen kolonialen Ansprüche, Fantasien und Positionen gelesen werden können.

5.2.1 Pizarro und Cortés als *harte, unerschrockene Feldherren*

„Es ist schwer zu sagen, was mehr zu dem Gelingen seiner Unternehmung beitrug, seine Tapferkeit und Entschlossenheit, oder sein Scharfblick und seine Rücksichtslosigkeit. Um seine Begleiter zur Ausdauer bei allen künftigen Schwierigkeiten zu zwingen, überredete er sie, die Schiffe in den Meeresgrund zu versenken und sich so die Rückkehr abzuschneiden“.²⁹⁶

Anders als in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs finden in jenen der österreichisch-ungarischen Monarchie neben Christopher Columbus auch Erzählungen über weitere koloniale Akteure Eingang. Columbus nimmt darin zwar keineswegs die Rolle eines Anti-Helden ein, dennoch wird dieser im Vergleich zu den Schulbüchern des Kaiserreichs ebenso wenig als einzigartiges, geistig überlegenes Vorbild konstruiert.²⁹⁷ So schrieb beispielsweise Krautmann in seinem Lehrwerk *Darstellungen aus der Weltgeschichte für Bürgerschulen* in Bezug auf bereits vor Columbus durchgeführte Expansionsreisen nach den Amerikas: „Kolumbus war ein kühner und wissenschaftlich gebildeter Seemann, der bereits über bessere Schiffe und nautische Instrumente verfügte, während die Norweger und Isländer nur den freien Blick zum Himmel und den Flug der Vögel zu ihrer Richtschnur nehmen konnten. Ihre Fahrten müssen also noch abenteuerlicher gewesen sein als jene des Kolumbus aus Genua.“²⁹⁸ Sichtbar wird hier, dass Columbus zwar in den Erzählungen der Doppelmonarchie keineswegs abwertend portraitiert wurde, seine Reisen nach den Amerikas jedoch gleichzeitig nicht als Ergebnis eines inneren, individuellen Vorgangs gedeutet wurden. Vielmehr zeigt das Zitat von Krautmann,

²⁹⁶ Gindely, 1887, S. 5

²⁹⁷ Einzig die Lehrbücher von Ignaz Pennersdorfer mit den Titeln *Lehrbuch der Geschichte für 6=, 7= und 8classige Volksschulen* (1898) und *Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen* (1897) behandelten im Rahmen der frühen Expansionsreisen nur Columbus' Reisen. Aber auch darin wurde darauf verwiesen: „*Unter den Seeleuten, welche über diese Frage nachdachten, war auch Columbus.* [Herv. SM]“ (Pennersdorfer, 1897, S. 79). Columbus wurde hier als einer von vielen Seefahrern beschrieben, anstatt diesen - wie im Kaiserreich - als einzigartigen Helden zu konstruieren.

²⁹⁸ Krautmann, 1910, S. 167

dass die Reisen als Resultat eines ‚allgemeinen technischen Fortschritts‘ dargestellt wurden. Im Gegensatz dazu wurden die so benannten ‚spanischen Feldherren‘ namens Hernán Cortés und Francisco Pizarro jedoch sehr wohl als einzigartige und erfolgreiche Kolonisten portraitiert. Im Zusammenhang mit den Fragen danach, wie koloniale Aktivitäten gelingen können und welche Eigenschaften dazu notwendig zu sein scheinen, wurden Cortés und Pizarro in den Mittelpunkt der Geschichtsschreibungen der österreichisch-ungarischen Monarchie gerückt.

Die historiographischen Erzählungen über den Erfolg von kolonialen Aktivitäten lassen sich wiederum eingebettet in die Themenabschnitte über Mexiko und Peru finden, in welchen neben der in Kapitel 5 behandelten ‚Kulturzustände‘ auch der Portraittierung der sogenannten spanischen Feldherren ein zentraler Platz eingeräumt wird. Zum einen wurden die Eigenschaften der Entschlossenheit, Unerschrockenheit und des Mutes als konstitutiv für den Erfolg kolonialer Aktivitäten konstruiert, welche in den Geschichtsschulbüchern der Doppelmonarchie vor allem Hernán Cortés zugeschrieben wurden. So portraitierte Smolle in seinem Lehrbuch Cortés etwa folgendermaßen: „Wahrhaft wunderbar war es, dass einem so kleinen Häuflein entschlossener Männer die Eroberung eines großen, wohlgeordneten Reiches glückte. Dies bewirkte vor allem der unbeugsame Heldenmuth des Führers. [...] Er war hochgewachsen, von ungewöhnlicher Kraft, und aus seinem bleichen Gesichte und den durchdringenden, blitzenden Augen sprachen Muth und Entschlossenheit.“²⁹⁹ Der Mut und die Entschlossenheit Cortés‘ wurde in den Geschichtsschreibungen besonders darauf zurückgeführt, dass dieser „Um seine Begleiter zur Ausdauer bei allen künftigen Schwierigkeiten zu zwingen, überredete [...] die Schiffe in den Meeresgrund zu versenken und sich so die Rückkehr abzuschneiden.“³⁰⁰ Daraus wird sichtbar, dass es verglichen mit den deutschen Geschichtsschreibungen keine ‚geistige Leistung‘ oder ‚Überzeugung‘ hinsichtlich der Kolonisation fremder Gebiete zu brauchen scheint, sondern vielmehr die Entschlossenheit, Unerschrockenheit und der Mut einzelner Kolonisten als Notwendigkeit dafür konstruiert wurden. Gleichzeitig wurden mit diesen Beschreibungen, ähnlich wie sich dies bereits in den deutschen Lehrwerken in Form der ‚geistigen Überlegenheit‘ zeigte, Akte der kolonialen Gewalt hinter romantisierenden Vorstellungen von wünschenswerten, heldenhaften Eigenschaften der portraitierten Kolonisten verschleiert.

Im Zusammenhang mit den notwendigen Tugenden für den Erfolg kolonialer Aktivitäten wurden jedoch neben der Entschlossenheit, Unerschrockenheit und dem Mut auch Härte und

²⁹⁹ Smolle, 1895, S. 6f

³⁰⁰ Gindely, 1887, S. 5

Rohheit in Verbindung mit den wünschenswerten Eigenschaften europäischer Kolonialisten genannt. So beschrieb Gratzy in seinem Lehrbuch Francisco Pizarro als einen weiteren Helden, welcher als Vorbild für gelingende koloniale Aktivitäten gedeutet wurde: „Der Entdecker und Eroberer des Goldlandes war einer ihrer Landsleute, Pizarro. Mühseligkeiten und Gefahren achtete er nicht, die Regungen des Mitleids und der Menschenliebe waren ihm fremd; sein Streben ging nur auf Reichtum und Abenteuer. Dieser kühne und harte Mensch verband sich mit gleichgesinnten Abenteurern, um das Goldland aufzusuchen“.³⁰¹ Rohheit, Härte und Rücksichtslosigkeit kolonialer Akteure wurden folglich als weitere notwendige Entscheidungsfaktoren für das Gelingen von kolonialen Aktivitäten genannt.³⁰² So zeigt das oben angeführte Zitat, dass die zunächst abwertend wirkenden Eigenschaften bzw. Beschreibungen Pizarros in den österreichisch-ungarischen Lehrbüchern meist nicht kritisiert wurden. Vielmehr galt dieser nun als ‚Entdecker‘ und ‚Eroberer‘ Perus. Anders als im Kaiserreich - wo sich besonders den ‚grausamen‘ Portraitierungen spanischer Kolonisten bedient wurde, um die eigenen Ansprüche davon abzugrenzen - wurden diese Eigenschaften in der Doppelmonarchie keinesfalls als etwas Abzulehnendes vorgestellt. Vielmehr wurden sie als heldenhafte Wesenszüge ehemaliger Kolonisten konstruiert und damit immer auch als Notwendigkeit für den Erfolg der Kolonisierung fremder Gebiete. Vor allem aber wurde der Erfolg der beiden portraitierten Kolonisten in Bezug zu den *Nutzbarmachungen von Konflikten* innerhalb der Kolonialgebiete gesetzt. So charakterisierte Gindely in seinem Geschichtsschulbuch den Erfolg von Cortés durch folgendes: „Unterstützt durch die Unzufriedenheit einiger Stämme mit der einheimischen Herrschaft, eroberte Cortez nach einer Reihe gefahrvoller Kämpfe das ganze Land, welches er in eine spanische Colonie verwandelte.“³⁰³ Und auch im Zusammenhang mit Pizarro schrieben Kraft und Rothang: „Infolge eines Zerwürfnisses zwischen den beiden Söhnen des verstorbenen Königs gelang es Pizarro, sich ohne Schwierigkeit des Landes zu bemächtigen.“³⁰⁴ Die Erzählungen in den österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbüchern scheinen damit ein Bild zu entwerfen, welche die Kolonisation Peru und Mexikos einerseits auf die harten, entschlossenen oder rücksichtslosen Eigenschaften der portraitierten Kolonisten zurückführt. Andererseits jedoch auch auf die Nutzbarmachung von Konflikten innerhalb der Kolonialgebiete.³⁰⁵

³⁰¹ Gratzy, 1912, S. 87

³⁰² Vgl. dazu beispielsweise auch die Lehrbücher von Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906; Gindely, 1887; Rebhann, 1902 und Smolle, 1895.

³⁰³ Gindely, 1887, S. 4

³⁰⁴ Kraft & Rothang, 1903, S. 95

³⁰⁵ So wurde damit im Zusammenhang meist von der ‚Leichtigkeit‘ der Kolonisation durch (ehemalige) europäische Kolonialmächte gesprochen, was meist auf die Konflikte in den Kolonialgebieten zurückgeführt wurde.

Die in den deutschen Geschichtsschulbüchern hervorgebrachte geistige Überlegenheit der zentralen Heldenfigur Christopher Columbus, sowie das Versäumnis der spanischen Kolonialmacht diese Überlegenheit als solche zu schätzen, ist folglich in keinem der Geschichtsschulbücher der österreichisch-ungarischen Monarchie zu erkennen. Vielmehr entwerfen diese ihre eigenen kolonialen Heldenerzählungen, indem sie sich auf die Portraitierung Hernán Cortés‘ und Francisco Pizarros koloniale Aktivitäten in Peru und Mexiko fokussierten. Dies zeigt sich besonders dadurch, dass deren Eigenschaften immer mit dem sogenannten ‚Gelingen‘ von kolonialen Aktivitäten in Verbindung gesetzt und damit keineswegs als unerwünschte bzw. abzulehnende Merkmale charakterisiert wurden. Andererseits wurde diesen Werten auch die Möglichkeit zugesprochen, sich an Konflikten innerhalb der Kolonialgebiete bedienen zu können, um das Gelingen der kolonialen Ambitionen zu erleichtern. Die österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen über die beiden spanischen Kolonialisten dienen demnach keineswegs der Konstruktion eines ‚eigenen‘, besseren Gegensatzes wie etwa im Deutschen Kaiserreich. Der Entwurf früherer kolonialer Heldenfiguren scheint hier vor allem eine Art Lehrbeispiel für die gewünschten eigenen Werte und Eigenschaften darzustellen.

5.2.2 Die spanische Regierung als *milder Hüter der Ordnung*

„Karl V. schickte einen neuen Statthalter nach Peru, welcher die aufrührerischen Scharen besiegte und die Verhältnisse ordnete.“³⁰⁶

Neben den Erzählungen über unerschrockene, harte ‚spanische Feldherren‘ wurde ebenso der spanischen Regierung und deren Beauftragten ein Platz in der österreichisch-ungarischen Konstruktion von kolonialen Helden eingeräumt. Diese Akteure dienten in den Geschichtsschulbüchern jedoch in gewissem Sinne als ein ergänzendes Gegenstück zu Hernán Cortés und Francisco Pizarro. Dahingehend wurde insbesondere der Versuch zur Herstellung eines Gleichgewichts zwischen harten, unerschrockenen „Eroberern“ und einer milden, ordnenden Kolonialherrschaft sichtbar. Die diskursive Konstruktion von Ordnung und Unordnung in Kolonialgebieten, aber auch einer milden, menschenfreundlichen Kolonialmacht findet man in den Geschichtsschulbüchern der Doppelmonarchie insbesondere in den Erzählungen über die Kolonialherrschaft in Peru.

³⁰⁶ Gindely, 1889, S. 5

In den österreichisch-ungarischen Lehrwerken ist nach den Narrativen über die Kolonisation Perus zunächst meist von der Unordnung in den Kolonialgebieten zu lesen. So beschrieb etwa Loserth die Situation nach Perus Kolonisation folgendermaßen: „Die Verhältnisse Perus geriethen in große Verwirrung, bis endlich die spanische Regierung die Ordnung wieder herstellte“.³⁰⁷ Dass dies jedoch keineswegs auf die Folgen des Kolonialismus bzw. die Taten von Kolonisten zurückgeführt wurde, verdeutlichte Smolle, welcher von „den Greueln des Bürgerkrieges“³⁰⁸ sprach. Aber auch in dem oben angeführten Zitat aus Gindelys Lehrbuch ist von „aufrührerischen Scharen“³⁰⁹ die Rede. Reflexionen bzw. Darstellungen darüber, ob das Ankommen von europäischen Kolonisten insgesamt erst Chaos mit sich brachte, lassen sich demnach nicht in den österreichisch-ungarischen Lehrwerken finden. Vielmehr wird die Unordnung in den Erzählungen auf „das wütende Volk“³¹⁰ und dessen „Widerstand“³¹¹ zurückgeführt, welche es seitens der spanischen Kolonialherrschaft zu ordnen bzw. zu beruhigen galt. Die spanische Kolonialmacht wurde damit innerhalb der Erzählungen als Vermittlungsinstanz von Ruhe und Ordnung in den als zerrüttet, aufrührerisch oder verwirrt bewerteten Kolonialgebieten konstruiert.³¹² Anders als die ‚aufrührerischen Scharen‘ oder das ‚wütende Volk‘ wurde die spanische Kolonialmacht, wie anhand der oben angeführten Quellenauszüge von Gindely und Loserth ersichtlich wird, in gewissem Sinne als ein ordnender Rettungsanker dargestellt. Folgt man diesen Geschichtsschreibungen so kann diese *Herstellung von Ordnung* damit also erst durch das Ankommen von europäischen Kolonialisten erreicht werden. Smolle fügte in seinem Lehrwerk hinzu:

„erst der edle Priester Pedro de la Gasca, den Kaiser Karl V. als Statthalter nach Peru schickte, machte den Greueln des Bürgerkrieges ein Ende und gewann durch seine Milde auch die Herzen der Eingeborenen“.³¹³

Neben der Herstellung von Ordnung zeichnete sich die spanische Kolonialmacht in den Lehrwerken der Doppelmonarchie folglich auch durch ihre Milde und Menschenfreundlichkeit aus,

³⁰⁷ Loserth, 1895, S. 9

³⁰⁸ Smolle, 1895, S. 9

³⁰⁹ Gindely, 1889, S. 5

³¹⁰ Gratzky, 1912, S. 85

³¹¹ Weingartner, 1910, S. 6

³¹² Vgl. dazu das oben angeführte Zitat aus Gindelys Lehrbuch aus dem Jahr 1895

³¹³ Smolle, 1885, S. 9

welche „die Herzen der Eingeborenen“³¹⁴ gewinnen konnte. Im oben angegebenen Zitat von Smolle nimmt hier ein Priester, welcher vom spanischen König nach Peru geschickt wurde, die Rolle des milden, menschenfreundlichen Helden ein. Aber auch Rusch, Herdegen und Tiechl schrieben, dass „der menschenfreundliche Dominikanermönch Las Casas ihr Los zu erleichtern [suchte - Anm.SM]“.³¹⁵ Im Gegensatz zu den deutschen Geschichtsschulbüchern lässt sich damit keine unerwünschte Wertung über die Strategien der spanischen Kolonialmacht finden. Vielmehr kann die heldenhafte Konstruktion der jeweiligen kolonialen Akteure als historiographische Anleitung dafür gelesen werden, welche allgemeinen Aufgaben sich in Verbindung mit Kolonialherrschaften ergeben sollten. In diesem Zusammenhang formulierten die österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher innerhalb der Erzählungen über die Entdeckungsfahrten des 15. und 16. Jahrhunderts zwei wesentliche Punkte: Einerseits bedarf es hinsichtlich der sogenannten ‚Eroberung‘ von Kolonialgebieten unerschrockene und harte Persönlichkeiten. Bezüglich der Machterhaltung in den selbsternannten Kolonien wurde jedoch vor allem eine milde, menschenfreundliche Herstellung von Ordnung seitens der nationalen Kolonialverwaltung als notwendig dargestellt.

Generell, so Bhatti, ist „Die Zähmung des Chaos und die Herstellung einer taxonomischen Ordnung [...] ein integraler Bestandteil der Epistemologie des Kolonialismus“³¹⁶ selbst. Und auch die österreichisch-ungarische Monarchie strebte innerhalb der Völker ihres Reichs nach einer Überwindung von Chaoswahrnehmungen.³¹⁷ Prutsch schreibt dahin gehend, dass sich die österreichisch-ungarische Monarchie vor allem in Bezug auf die Besetzung Bosniens und Herzegowinas gerne als *selbstlose, administrative Ordnungsmacht* porträtiert habe, welche die Beseitigung von Chaos zum Hauptziel hatte.³¹⁸ Damit könnte vor allem der Wunsch in Verbindung stehen, sich bezüglich der kolonialpolitischen Strategien von anderen europäischen Kolonialmächten abzugrenzen und sich selbst als Verfechter einer alternativen ‚weichen‘ Variante des Kolonialismus darzustellen. Insbesondere vor dem Hintergrund des *Scramble for Africa's* und der untergeordneten Rolle der österreichisch-ungarischen Monarchie darin könnten die Geschichtsschreibungen also als ein Ausdruck davon gelesen werden, sich über die Konstruktion einer erstrebenswerten ehemaligen Kolonialmacht selbst unterschätzte Macht zu positionieren, welche sehr wohl zu organisatorischer Arbeit fähig ist. Diese Positionierung wird

³¹⁴ Smolle, 1885, S. 9

³¹⁵ Rusch, Herdegen & Tiechl, 1906, S. 86. Trotz des anderen Namens handelt es sich hier jedoch um die Beschreibung der gleichen Person wie in Smolles Lehrbuch.

³¹⁶ Bhatti, 2003, S. 57

³¹⁷ Vgl. Feichtinger, 2003, S. 23

³¹⁸ Vgl. Prutsch, 2003, S. 36

beispielsweise auch in der von Dr. Seyfert und Dr. Mahr herausgegebenen *Denkschrift betreffend die Notwendigkeit eines überseeischen Kolonialbesitzes für die österreichisch-ungarische Monarchie und die Richtlinien einer solchen Kolonialpolitik* im Jahr 1917 ersichtlich. Darin wurde sich verstärkt der Frage nach der Vereinbarkeit von Kolonialpolitik und einer dualistischen Regierungsform gewidmet. Den Einwänden gegen diese Vereinbarkeit wurde unter anderem folgendes entgegnet: „Aber gerade die Fälle, in welchen eine kolonisatorische Betätigung österreichisch-ungarischer Staatsangehöriger bisnun [sic!] möglich war, haben erwiesen, daß in unserer Bevölkerung eine ganz außerordentliche Befähigung zu organisatorischer und kolonialer Arbeit steckt.“³¹⁹ Hinsichtlich der Frage, weshalb der Doppelmonarchie dahin gehend eine ‚ganz außerordentliche Befähigung‘ hinsichtlich der Teilnahme am kolonialen Wettbewerb zukommt, schrieb Richard Schroft in seinem Beitrag mit dem Titel *Die österr.=ungar. Überseeische Culturalarbeit und Auswanderung. Ein patriotisches Mahnwort*, dass „unserer Bevölkerung, die durch ihre Gutmütigkeit allein zu dem Verkehr mit Naturvölkern mehr als jede andere ganz vorzugsweise geeignet erscheint.“³²⁰ Dies bestärkt die Lesart, dass sich die österreichisch-ungarische Monarchie über Narrative, welche die Herstellung von Ordnung durch einen milden, menschenfreundlichen Umgang mit Personen in Kolonialgebieten beinhalten, als fähige und geeignete Macht im europäischen und kolonialen Kontext positionierte. Mit den Geschichtsschreibungen der untersuchten österreichisch-ungarischen Lehrwerke lässt sich dies folglich insofern in Verbindung setzen, als dass auch darin nicht koloniale Aktivitäten an sich in Frage gestellt werden. Vielmehr wurde versucht, anhand der Portraitierung der früheren spanischen Kolonialmacht, eine nach Ordnung strebende koloniale Strategie, welche die Überwindung von chaotischen Zuständen zum Ziel hat, als geeignete Variante des Kolonialismus darzustellen. Auch in Verbindung, mit der bereits weiter oben beschriebenen Besetzung und Annexion Bosnien und Herzegowinas, wurden die eigenen Ansprüche als eine nach Ordnung strebende, gutmütige ‚Aktion‘ beschrieben. Zwar wurde in den Geschichtslehrwerken der Doppelmonarchie auch die notwendige Härte und Entschlossenheit spanischer Kolonisten beschrieben, diese jedoch nur in Verbindung mit der sogenannten ‚Eroberung‘ an sich gebracht und nicht, wie etwa die spanische Kolonialmacht in Verbindung mit der Kolonialherrschaft danach. Dies lässt sich wiederum mit der Ansicht verbinden, dass auch in der österreichisch-ungarischen Kolonie Bosnien und Herzegowina keineswegs dem eigens verkündeten ‚humanitären‘ Anspruch gefolgt wurde, sondern auch hier mittels kolonialer und militärischer Gewalt agiert wurde.³²¹

³¹⁹ Seyfert/Mahr, 1917, S. 89

³²⁰ Schroft, 1894, S. 29

³²¹ Vgl. Gabriel, 2020, S. 181f

In diesem Teil der Arbeit wurde schließlich gezeigt, wie die untersuchten Geschichtsschreibungen in den Lehrwerken des Deutschen Kaiserreichs und der Donaumonarchie ihre je eigenen Helden anhand der Behandlung früherer kolonialer Ereignisse entworfen haben. Während sich die Konstruktion heldenhafter Erzählungen im Kaiserreich vor allem anhand der Darstellung der Figur des Christopher Columbus vollzog, orientierten sich die österreichisch-ungarischen Erzählungen dabei im Besonderen an den Erzählungen über die spanischen Kolonialbestrebungen in Peru und Mexiko. Im Gegensatz zum Kaiserreich wurde sich hier jedoch nicht auf die Portraitierung eines einzigen kolonialen Akteurs des 15. und 16. Jahrhundert fokussiert, sondern wechselte vielmehr zwischen Erzählungen über die spanischen Kolonisten, wie Cortés und Pizarro, und der spanischen Kolonialmacht als Ganzes. Sichtbar wird jedoch, dass sowohl die österreichisch-ungarischen Historiographien als auch jene des Deutschen Kaiserreichs die portraitierten Helden in ein Passungsverhältnis mit den je eigenen kolonialen Ansprüchen bzw. mit dem eigenen kolonialen Selbstbild gebracht hatten.

6. Erzählungen über koloniale Expansionsreisen als Autobiographien der Kolonialmächte?

In Kapitel 3 konnte gezeigt werden, dass sich die Erzählungen über die kolonialen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs und der Donaumonarchie keineswegs ausschließlich durch spezifisch nationale Argumentationen verstehen lassen. Wie in den letzten drei Kapitel ersichtlich wurde, ist kein eindeutiges Bild davon zu erkennen, welches die Erzählungen entweder *nur* innerhalb transnationaler bzw. europäischer Deutungsmuster oder *nur* innerhalb nationalstaatlich gerahmter Kategorien einordnen lässt. Die im dritten Kapitel behandelte Portraitierung einer eurozentrischen und von Konkurrenz zwischen den europäischen Nationen geprägten Vergangenheit lässt sich demnach als einen Versuch sehen, die Existenz des europäischen Kolonialismus *an sich* historisch zu begründen und damit gewissermaßen eine - nicht an nationale Grenzen gebundene - quasi-natürliche europäische Überlegenheit gegenüber anderen Teilen der Welt zu konstruieren. Der Leserschaft sollte mit dem Verweis auf die koloniale Vergangenheit Europas die Daseinsberechtigung des europäischen Kolonialismus als eine spezifische Form der Herrschaft nähergebracht werden. Dies erfolgte in den Geschichtsschulbüchern beider Kolonialmächte vor allem durch die Konstruktion einer Weltordnung, welche durch binäre Kategorisierungen geprägt ist, wie auch dem Verweis auf die Bedeutsamkeit früherer Kolonisation für die ‚moderne‘ Gegenwart.

Die Geschichtsschreibungen über die frühen kolonialen Expansionsreisen können damit zum einen sowohl im Deutschen Kaiserreich als auch in Österreich-Ungarn als Vermittlungsfolie für die Schaffung eines Bewusstseins einer ‚naturwüchsigen‘ europäischen Hegemonie bei den Heranwachsenden gelesen werden. Als gemeinsame Basis für die Entwicklung eines kollektiven Gedächtnisses hinsichtlich der eigenen gegenwärtigen kolonialen Herrschaftsformen können demnach die dieser Vorstellung zugrundeliegenden binären Einteilungen der Welt in ein ‚passives, unzivilisiertes und rückständiges Anderes‘ und ein ‚aktives, zivilisiertes und fortschrittliches Europa‘ gesehen werden. Daraus ließ sich folglich auch die Existenz eines gegenwärtigen europäischen Kolonialismus und einer innereuropäischen Konkurrenz zwischen den Nationen begründen. Den Lesern wurde damit ein, als allgemeingültig portraitiertes, Geschichtswissen präsentiert, welches zunächst die Existenz des Kolonialismus nicht nur als ein Ergebnis europäischer Überlegenheit deutete, sondern diese auch in einer als ausschließlich den europäischen Nationen vorbestimmte Aufgabe begründet sah. Kolonialismus wird damit mit dem historiographischen Blick auf die Vergangenheit vordergründig als europäische ‚Errungenschaft‘ konstruiert. Den Lesern dieser Geschichtsschulbücher wurde folglich ein Konzept davon präsentiert, welche Gruppen überhaupt zu einer solchen Herrschaft fähig sind - in diesem Fall stellen diese Gruppen europäische Nationen dar - und, welche Gruppen dazu nicht befähigt sind.

Dieses gemeinsame Grundgerüst, welches Kolonialismus als ein einzig und allein europäischen Nationen vorbestimmtes Phänomen deutete, erzeugte damit in den Köpfen ihrer Leser eine sich scheinbar naturwüchsig entwickelnde Überlegenheit Europas. Darauf aufbauend lassen sich auch die in Kapitel 4 und 5 verorteten nationalen Legitimationsstrategien nur innerhalb dieses Diskurses verstehen. Folglich wird das Phänomen des Kolonialismus in keinen der Geschichtsschulbücher als eine nationale Angelegenheit bzw. als ein Produkt einzelner europäischer Großmächte gesehen. Vielmehr erscheinen die nationalen Kolonialdiskurse ausgehend von dieser eurozentrischen Perspektive die Frage in den Mittelpunkt zu stellen, welche Herangehensweise sich historisch betrachtet nun als ‚die Richtige‘ oder ‚die Falsche‘ hervorgehoben hat und welche Lehren daraus für die eigene Gegenwart gezogen werden können. Für diese Fragen wurde das Phänomen des Kolonialismus also zunächst als ‚normale‘ Form der Herrschaft konstruiert.

6.1 Festigung der eigenen kolonialen Identität durch die Ablehnung anderer Kolonialmächte

Zwischen den Jahren 1880 und 1914 konnte sich das Deutsche Kaiserreich als viertgrößte Kolonialmacht unter den europäischen Großmächten behaupten. Wie in Kapitel 5 gezeigt, wurde das selbsterklärte Kolonialreich demnach auf eine Fläche von 2,9 Mio. km² geschätzt und somit hatte sich bis 1914 der Anspruch auf ein großes, bedeutendes deutsches Kolonialreich weitgehend etabliert.³²² Mit diesem Anspruch ging vor allem auch die Positionierung der Deutschen Kolonialmacht als konkurrierende Großmacht unter den europäischen Kolonialmächten und die damit in Verbindung stehenden Vergleiche mit denselben einher.³²³ Vor allem in Bezug auf den vergleichsweisen späten Einstieg in den sogenannten ‚Wettlauf‘ um Kolonien außerhalb Europas, aber auch der Tatsache, dass sich bereits kleinere Nationalstaaten wie Spanien oder Portugal an diesem Wettlauf beteiligten, erschienen die Vergleiche mit anderen Kolonialmächten als ein Weg gesehen worden zu sein, die eigenen kolonialpolitischen Ansprüche und Forderungen zu befeuern.³²⁴ Laut Zollmann führten diese Vergleiche schließlich zu dem Versuch sich anhand dieser an einem erwünschten Vorbild zu orientieren.³²⁵

In den Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts zeichnete sich jedoch ein anderes Bild ab. Statt sich die Herangehensweisen einer anderen europäischen Kolonialmacht als Vorbild für die eigene Kolonialpolitik heranzuziehen, dienten die Darstellungen anderer, früherer Kolonialmächte vor allem dazu, sich von diesen abzugrenzen. So dienten insbesondere die kolonialpolitischen Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen der spanischen Kolonialmacht im Zuge der deutschen Geschichtsschreibungen als eine Folie für den Ausdruck von Ablehnung. Damit rückt die Schaffung eines Negativbeispiels in den Vordergrund anhand dessen sich die eigenen Ansprüche, Fantasien und Vorstellungen zum Ausdruck bringen ließen. Den Lesern wird hier also zunächst ein historisches Beispiel davon präsentiert, wie eine Kolonialmacht eben nicht aussehen sollte. *Gier*, *Faulheit* und *Grausamkeit* werden dafür als zentrale Indikatoren behandelt anhand welcher sich die Erzeugung einer ‚rückständigen‘ und damit auch unerwünschten Form der Kolonialherrschaft orientiert. Auch der damit in Verbindung stehende Vorwurf, im Zuge der frühen Expansionsreisen eine rein an materiellen Reichtümern orientierte Kolonialpolitik betrieben zu haben, lässt sich innerhalb dieses

³²² Vgl. Vera, 2015, S. 10; Conrad, 2008, S. 179

³²³ Vgl. Zollmann, 2014, S. 253

³²⁴ Vgl. ebd., S. 253

³²⁵ Vgl. ebd., S. 253

Entwurfs eines abzulehnenden Negativbeispiels lesen. Besonders mit dem historiographischen Verweis darauf, dass sich diese Formen der Kolonisation historisch betrachtet nicht beweisen konnten, da - so die Darstellung - jene materialistischen, gierigen, rückständigen und faulen Kolonialmächte „bald von ihrer Höhe herab [sanken - Anm. SM.]“³²⁶, entfalten die deutschen Narrative ihre volle Wirkmächtigkeit.

Der Entwurf dieser abzulehnenden früheren Kolonialmacht fungiert damit ebenso zur Formulierung eines gegenteiligen ‚Selbst‘, wie auch die Konstruktion einer rückständigen, materialistischen Kolonialherrschaft. Im Zuge der Geschichtsschreibungen über die frühen Expansionsreisen kommt dies vor allem durch die Formulierung eines Ideals zum Ausdruck, welches Kolonialherrschaft als eine vordergründig ‚geistige Leistung‘ konstruiert und in dieser auch die Bedeutsamkeit des Kolonialismus verortet. Die Suche nach Reichtum, Gold- und Metallschätzen in den Kolonien - wie sie laut den Geschichtsschreibungen vor allem seitens der spanischen Kolonialmacht stattgefunden hatte - entspricht diesem Ideal folglich nicht. Vielmehr sind es die ‚Nutzbarmachung des Bodens‘ durch *Arbeit*, *Fleiß* und *Ackerbau*, aber auch die grundlegendere Bedeutung, welche Kolonialherrschaft für das ‚geistige Leben‘ der Menschheit hat, die innerhalb der Geschichtsschreibungen des Kaiserreichs als erstrebenswertes Vorbild konstruiert wurden. Da die spanische Kolonialherrschaft diesem Vorbild jedoch nicht entsprach, stellt sich die Frage, wem diese Rolle einer idealen Kolonialmacht schlussendlich zugeschrieben wurde. In Kapitel 5 konnte gezeigt werden, dass hier vor allem die Figur des Christopher Columbus in das Zentrum der Historiographien rückte. All jene wünschenswerten Eigenschaften, welche diesem Idealbild einer kolonialen Herrschaft entsprachen - also jene des Fleißes, der harten Arbeit und der Priorisierung des Ackerbaus - wurden Christopher Columbus zugeschrieben. Mit diesem Entwurf eines Vertreters dieser gewünschten, als ‚modern‘ oder ideal bewerteten Kolonialherrschaft lässt sich folglich der Versuch erkennen, das eigene koloniale Selbstkonzept auch in die Geschichtsschreibungen über frühere koloniale Aktivitäten miteinfließen zu lassen. Für die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs stand damit vor allem die Festigung eines eigenen, bereits etablierten Selbstbildes im Vordergrund, indem dieses anhand der Konstruktion eines abzulehnenden Negativbeispiels wiederholt zum Ausdruck gebracht wurde.

³²⁶ Pätzold, 1911, S. 143

Für die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs lassen sich also folgende Grundmotive erkennen:

- Ablehnung einer ‚*materialistischen Kolonialmacht*‘ - Vorbild einer ‚*idealistischen, modernen Kolonialmacht*‘
- Abkehr von einer *Abnutzung der Natur* - Hinwendung zu einer *Nutzbarmachung der Natur*
- *Macht durch die geistige Bedeutung* einer Kolonialherrschaft ist der *Macht durch Reichtum* überlegen
- *Gier, Grausamkeit und Faulheit* als unerwünschte Werte - *harte Arbeit, Fleiß und geistige Überlegenheit* als erwünschte Werte

Den Lesern der deutschen Geschichtsschulbücher wurden damit zwei Konzepte kolonialer Herrschaft präsentiert. Das zweite, wünschenswerte Konzept kolonialer Herrschaft entfaltete jedoch erst in der Ablehnung und Abwertung des ersten, den ‚Anderen‘ zugewiesenen Konzeptes seinen Eigencharakter. Konkret bedeutet dies, dass sich die Konstruktion des Eigenen immer in Bezug auf und damit in Abhängigkeit von der Abwertung des ‚Anderen‘ vollzog und mit der Bestimmung eines Vorbildes anhand der Figur des Christopher Columbus reproduziert wurde. Kolonialismus als Phänomen an sich, wurde durch die - bereits oben beschriebene - eingenommene eurozentrische Perspektive folglich nicht in Frage gestellt, sondern nur bestimmte Art und Weisen der Kolonialherrschaft.

6.2 Suche nach einer kolonialen Identität durch die Identifikation mit anderen Kolonialmächten

Im Gegensatz zum deutschen Kolonialreich spielte die österreichisch-ungarische Monarchie im Zeitraum zwischen 1880-1915 nur eine untergeordnete Rolle im Konzert der europäischen Kolonialmächte. Bosnien und Herzegowina stellten folglich das einzige Territorium dar, über welches die Donaumonarchie direkte politische Kontrolle hatte.³²⁷ Dieses wurde jedoch - nicht von den europäischen Großmächten und nicht von Österreich-Ungarn selbst - keineswegs als eine erfolgreiche, prestigehafte Kolonie angesehen. Ähnlich wie das Deutsche Kaiserreich hatte jedoch auch die Doppelmonarchie den Anspruch sich als Großmacht innerhalb der europäischen

³²⁷ Vgl. Sauer, 2012, S. 21

Kolonialmächte zu positionieren.³²⁸ Bach schreibt dahin gehend, dass sich dieser Anspruch insbesondere in der Schaffung eines imaginierten, alternativen Raumes ausdrückte, welchen es zu dominieren galt.³²⁹ Dieser imaginierte Raum wird auch anhand der Geschichtsschreibungen über frühere Kolonialmächte und dessen koloniale Aktivitäten sichtbar, wie bereits ausführlich in Kapitel 4 beschrieben wurde. So kann jener Raum, welcher im 15. und 16. Jahrhundert seitens der spanischen Kolonialmacht kolonialisiert wurde, in gewissem Sinne zur historiographischen Projektionsfläche der eigenen Vorstellungen und Fantasien Österreich-Ungarns gesehen werden.

Im Gegensatz zu den Geschichtsschreibungen des Deutschen Kaiserreichs vollzog sich die Konstruktion eines Eigenen jedoch nicht anhand der Erschaffung eines Negativbeispiels. Zwar wurden einzelne Eigenschaften der spanischen Kolonialmacht - ähnlich wie im Kaiserreich stellten diese Gier und Reichtum dar - keineswegs als erstrebenswerte Merkmale einer Kolonialherrschaft gesehen. Dennoch kam es an keiner Stelle zur Konstruktion einer per se ablehnenden Haltung gegenüber dieser Eigenschaften. In den österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbüchern stand vielmehr die Suche nach einzelnen als wünschenswert konstruierten Charakteristiken anderer Kolonialmächte im Vordergrund, mithilfe derer auch die eigenen kolonialen Ansprüche und Fantasien zum Ausdruck gebracht wurden. Sichtbar wird dies in besonderem Maße in der wiederkehrenden Bewunderung des spanischen Kolonialreiches, welches - so die Darstellungen - schon vor der Kolonialherrschaft ‚Kultur‘ besaß. Die Erschaffung eines - bereits weiter oben beschriebenen - imaginierten Raums, welches in gewisser Weise dem genauen Gegenteil des zu dieser Zeit beherrschten eigenen Kolonialreiches entsprach, kann hier vor allem als formulierter Wunsch für ein ebenso prestigeträchtiges Herrschaftsgebiet gelesen werden. Nach dieser Lesart wurde das koloniale Spanien folglich vordergründig deswegen als Vorbild konstruiert, weil die so genannten ‚Kulturzustände‘ der kolonialisierten Gebiete einen günstigen Ausgangspunkt für eine als wünschenswert gesehene Kolonialherrschaft darstellten. Während die Annexion Bosnien und Herzegowinas eher „einer ungeliebten Notwendigkeit bzw. strategischen Notlösung denn einem kakanischen Herzenswunsch entsprachen“³³⁰ hatte, wurde hier der Fantasie über ein ‚kulturell‘ geordnetes und fortgeschrittenes spanisches Kolonialreich des 15. und 16. Jahrhunderts freien Lauf gelassen. Aber auch den Fragen, welche koloniale Herangehensweisen Spaniens als Vorbild für die eigenen Machtansprüche

³²⁸ Vgl. Donia, 2013, S. 199

³²⁹ Vgl. Bach, 2016, S. 2

³³⁰ Vgl. Ruthner, 2018, S. 34

herangezogen werden bzw. welche Lehren aus dieser früheren Kolonialmacht gezogen werden konnten, wurde sich innerhalb der österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen gewidmet.

Zwar wurden die ‚Kulturzustände‘ des spanischen Kolonialreichs im Zuge der Historiographien über die frühen Expansionsreisen idealisiert oder gar zum Vorbild für das eigene Kolonialreich konstruiert. Dennoch wurde hier ersichtlich, dass dabei keineswegs ein ehrliches Interesse an den unterschiedlichen Lebensweisen im Mittelpunkt der Geschichtsschreibungen der Donaumonarchie stand. Vielmehr können die Beschreibungen der schon bestehenden ‚kulturellen‘ Infrastruktur, welche für die Doppelmonarchie vor allem Architektur, Bildungseinrichtungen und das Anfertigen bestimmter Alltagsgegenstände symbolisierten, als Ausgangspunkt für den Ausdruck des Wunsches nach einem ebenso angesehenen Kolonialreich interpretiert werden. Vor allem aber galt das frühere spanische Kolonialreich eben deswegen als Vorbild, da ihr ‚kultureller‘ Einfluss innerhalb der historiographischen Erzählungen als Instrument einer nachhaltigen und indirekten Form der Herrschaft angesehen wurde. So wurde besonders die Sicherung des „Fortbestand der abendländischen Cultur“³³¹ durch koloniale Städtegründungen, Auswanderung und die bestehende sprachliche Hegemonie der Kolonialmacht als zu bewundernde und auch über die formale Herrschaft hinaus gehende Form der Machtausweitung hervorgehoben. Das spanische Kolonialreich galt demnach besonders aufgrund des durch ‚kulturelle‘ Instrumente gesicherten Machteinflusses als Vorbild innerhalb der österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen. Aber auch die ‚milde‘ und ‚ordnungsstiftende‘ Herangehensweise der spanischen Kolonialmacht wurde als erstrebenswerte Eigenschaft konstruiert, da - so die Darstellungen - besonders durch sie eine nachhaltige Kolonialherrschaft möglich wurde. Zwar wurden, besonders wenn es darum geht den Herrschaftsanspruch in den jeweiligen Kolonien geltend zu machen, Härte, Unerschrockenheit und Entschlossenheit keineswegs als abzulehnende, sondern sogar als notwendige Eigenschaften gedeutet. Dennoch war es vor allem die spanische Kolonialmacht als ‚milder‘, ‚ordnungsstiftender‘ Akteur, welche als Idealbild innerhalb der österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen zum Ausdruck gebracht wurde. Die zugeschriebenen Merkmale der spanischen Kolonialmacht passen vor allem damit zusammen, dass sich auch die österreichisch-ungarische Monarchie in ihren eigenen kolonialpolitischen Herangehensweisen hinsichtlich Bosnien und Herzegowinas als ‚friedens-, ordnungs- und kulturstiftende‘ Macht positionierte.³³²

³³¹ Gindely, 1887, S. 7

³³² Vgl. Ruthner, 2018, S. 19

Folgende Grundmotive traten in den Geschichtsschulbüchern der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie hervor:

- Bestimmung der ‚Kulturzustände‘ des früheren spanischen Kolonialreiches als Vorbild für das angestrebte eigene Kolonialreich
- Idealisierung der *indirekten Macht*, welche durch die *Sicherung der hegemonialen ‚Kultur‘* seitens früherer Kolonialmächte möglich wurde
- Vorbild der spanischen Kolonialmacht als *milder, ordnungshütender Akteur einer nachhaltigen Kolonialherrschaft*
- *Härte, Grausamkeit und Entschlossenheit* als erwünschte Eigenschaften, wenn es um die Geltendmachung von Herrschaftsansprüchen geht

Im Zuge der österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen wurde den Lesern also anders als in jenen des Deutschen Kaiserreichs ein Entwurf einer früheren Kolonialmacht präsentiert, welche - in der Suche nach einer eigenen kolonialen Identität - als wünschenswertes Vorbild diente. Zwar wurde sich in der Konstruktion dieser Identität sehr wohl auf jene Aspekte konzentriert, welche mit den eigenen Ansprüchen in ein Passungsverhältnis gebracht werden konnten, dennoch scheint sich in den Geschichtsschreibungen noch kein eindeutig zu bestimmendes Konzept dieses Eigenen abzuzeichnen. So waren einerseits die ‚Kulturzustände‘ der Kolonien von Interesse und auch die Härte und Unerschrockenheit seitens der Kolonisten wurden keineswegs als vornherein auszuschließende Merkmale gedeutet. Auf der anderen Seite wurde jedoch wiederum der Sicherung „der abendländischen Cultur“³³³, sowie der ‚Milde‘ und ‚Ordnung‘ eine große Bedeutung hinsichtlich einer nachhaltigen Kolonialherrschaft zugesprochen. Damit zeichnet sich hier ein ähnliches Bild davon ab, wie sich die österreichisch-ungarische Monarchie hinsichtlich der eigenen, realpolitischen Position innerhalb der europäischen Großmächte zur Zeit des Erscheinens der Geschichtsschulbücher einordnen lässt. Der Versuch sich zwischen den etablierten Kolonialmächten als fähige Großmacht zu positionieren und folglich auch nach der eigenen und besonderen kolonialen Herrschaftsrichtung zu suchen, schien auch den Lesern vermittelt werden zu sollen.

³³³ Gindely, 1887, S. 7

6.3 Positionierung als unterschätzte, aber fähige Kolonialmacht

Die Geschichtsschreibungen beider Kolonialmächte folgen demnach ähnlichen Erzähl-Logiken, wenn es um die eigene Positionierung als eine unterschätzte, aber durchaus fähige Kolonialmacht geht. Dabei wird besonders viel Wert auf die Nachhaltigkeit kolonialer Herrschaft in fremden Territorien gelegt. Die eigenen Machtansprüche hinsichtlich einer nachhaltigen Form der Kolonialherrschaft geltend zu machen, kam damit innerhalb der Geschichtsschreibungen eine grundlegende Bedeutung für beide Kolonialmächte zu. Die historiographischen Interpretationen, hinsichtlich dessen wie eine solche Nachhaltigkeit erreicht werden könne, unterschieden sich jedoch mit Betracht auf ihre nationalen Kontexte grundsätzlich. Der Wiederbelebung früherer Kolonialgeschichten gelangt hierbei ein zentraler Stellenwert zu, um die je eigenen Ansprüche und Fantasien zum Ausdruck bringen zu können.

Im Zuge der deutschen Geschichtsschreibungen wurden die Kriterien einer nachhaltigen Kolonialherrschaft anhand folgender Punkte festgelegt: Koloniale Herrschaft ist in erster Linie ein geistiger Prozess, eine ‚Idee‘, welche sich ‚im Inneren‘ bzw. ‚im Geist‘ entwickle und genau dadurch auch ihre Bedeutung für die „allgemeine Förderung des Geisteslebens“³³⁴ erlangen kann. Nicht die wirtschaftlichen Gewinne stehen also im Vordergrund der Kolonialisierung fremder Gebiete und auch nicht die Macht, welche mit solchem Reichtum in Verbindung steht. Vielmehr ist es allein die Möglichkeit, einen solchen ‚Gedanken‘ überhaupt entwickeln zu können, welche die nachhaltige Bedeutung des Kolonialismus zu begründen vermag. Dazu kommt, dass ein solcher Gedanke nur dann seine volle Wirkmächtigkeit entfalten könne, wenn er sich nicht auf die Geschwindigkeit und gering zu haltende Mühe, der mit der Kolonialherrschaft in Verbindung stehenden Gewinne, zufrieden gibt. Eine nachhaltige Kolonialmacht zeichnet nämlich vor allem auch aus, dass diese aus einem zugeschriebenen ‚Nichts‘ etwas kreieren könne. Die Nutzbarmachung des ‚unbewohnten‘, ‚unbenutzten‘ Bodens der Kolonien ist dafür ebenso ausschlaggebend, wie der damit zusammenhängende Wille zur harten Arbeit und zum Fleiß. Da die spanische Kolonialmacht diesem Entwurf einer nachhaltigen Kolonialmacht nicht entspricht, wird in weiterer Folge eine Vertretung konstruiert, welche hinsichtlich dieser Form der Kolonialherrschaft ebenso unterschätzt, aber gleichzeitig ebenso fähig ist wie das Deutsche Kaiserreich selbst. Christopher Columbus als stellvertretender Verfechter des Anspruchs auf eine moderne, nachhaltige Kolonialherrschaft kam demnach insbesondere die Funktion zu, die

³³⁴ Pätzold, 1911, S. 144

Konstruktion des Eigenen historisch begründen zu können und zu zeigen, dass dieser unterschätzte, aber fähige Akteur ausschließlich vom Kaiserreich als solcher erkannt wurde.

Auch innerhalb der österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbücher schienen die Kriterien einer nachhaltigen Kolonialherrschaft erkannt worden zu sein. Eine ‚indirekte, weiche Variante‘ des Kolonialismus, so wie sie, laut den Darstellungen, seitens der spanischen Kolonialmacht im 15. und 16. Jahrhunderts vollzogen wurde, ist dafür als österreichisch-ungarisches Idealbild zu interpretieren: Diese habe die wesentlichen Instrumente, welche für eine solche Form der Herrschaft notwendig zu sein schienen, erfasst und erfreue sich deswegen, trotz formalen Machtverlusts immer noch über dessen Überreste. Als Vertretung einer kultur- und ordnungstiftenden bzw. -sichernden Kolonialherrschaft hatte die spanische Kolonialmacht, welche zur Zeit des Erscheinens der Geschichtsschulbücher eine ebenso untergeordnete Rolle innerhalb der europäischen Kolonialmächte wie die österreichisch-ungarische Monarchie spielte, bereits in frühen Zeiten den Sinn kolonialer Herrschaft begriffen. Auch wenn Reichtum durch materielle Schätze keineswegs als unliebsamer Nebeneffekt der kolonialen Herrschaft portraitiert wurde, so waren es doch die kolonialen Städtegründungen und die sich durch koloniale Einwanderung entwickelnde Dominanz einer europäischen Sprache, welchen in den Geschichtsschreibungen ein besonderer Platz eingeräumt wurde. Mit diesem bewundernden Blick auf bestimmte Herangehensweisen früherer Kolonialmächte, wurde damit nicht nur die eigene gegenwärtige Rolle als europäische Großmacht widergespiegelt und reflektiert, sondern immer auch Wünsche für die je eigenen Herangehensweisen an koloniale Herrschaft formuliert. Vor allem mit Verweis auf die Existenz einer diesem Ideal entsprechenden frühen Kolonialmacht kommt dem Versuch, die je eigenen Herangehensweisen als durchaus begründete, aber bisher vom Rest unterschätzte Vorgehensweisen hinsichtlich kolonialer Herrschaft eine besondere Bedeutung innerhalb der österreichisch-ungarischen Geschichtsschreibungen zu. So sind die Geschichtsschreibungen der Donaumonarchie in gewisser Weise als Gegensatz zu jenen des Kaiserreichs zu lesen, da sie die Konstruktion des Eigenen entlang einer Aufwertung des früheren ‚Anderen‘ vollzog und nicht, wie dies im Kaiserreich geschah, entlang einer Abwertung des ‚Anderen‘. Gemein haben sie jedoch, dass sie jeweils bestimmte Vertreter als missverstandene, unterschätzte Akteure positionierten, welche jedoch sehr wohl die Fähigkeit für Herrschaft besaßen.

In der Formierung eines kollektiven Gedächtnisses bewegen sich die in dieser Arbeit untersuchten Geschichtsschulbücher folglich zwischen der Produktion unterschiedlicher, aber miteinander in Bezug stehender Mitgliedschaften. Die Konstruktion spezifischer Helden und

Lektionen anhand der Wiederbelebung kolonialer Geschichten aus der Vergangenheit, welche die je eigenen Umstände erklären, rechtfertigen und einordnen, können hierbei als zentrales Werkzeug gesehen werden. Dabei spielt die Konstruktion einer übergeordneten *europäischen Überlegenheit* eine ebenso große Rolle wie die Formulierung besonderer nationaler Entwürfe einer *idealisierten Form der Kolonialherrschaft*. Dadurch kann die Annahme formuliert werden, dass für die Formierung eines kollektiven Gedächtnisses der Leserschaft einerseits die Produktion einer größeren Mitgliedschaft zum Ziel hatte, wozu die eurozentristische Perspektive auf Welt verinnerlicht werden sollte. Andererseits zielten die Geschichtsschreibungen jedoch auch auf die Produktion einer engeren, aber spezifischeren Mitgliedschaft ab, wodurch die je eigenen, nationalen Logiken vermittelt wurden. Die Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts in Geschichtsschulbüchern des Kaiserreichs und der Donaumonarchie können damit als ein Versuch gelesen werden, die Leser in ‚future citizens‘ hinsichtlich der nationalstaatlichen Vision von Kolonialherrschaft zu erzeugen, wie auch der Versuch der Produktion ‚future colonists‘, für welche den Lesern zunächst eine grundsätzlichere Begründung für die Existenz des Kolonialismus durch den Entwurf einer europäischen Überlegenheit präsentiert wird.

7. Rückblick und Schluss

Vergangene Kolonialgeschichte(n), so konnte im Laufe dieser Arbeit anhand der untersuchten Geschichtsschulbücher gezeigt werden, boten sich zur Hochphase des Kolonialismus als historiographische Projektionsfläche der je eigenen Weltvorstellungen, nationalen Wertvorstellungen und Formulierungen von Fantasien und Ansprüchen an. In den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie kommt dieser Projektionsfläche insbesondere dann Bedeutung zu, wenn es um die Rechtfertigung dieser eigenen Vorstellungen, Ansprüche und Fantasien geht. Je nach Themenkomplex und Kontext nahmen diese Rechtfertigungsversuche jedoch unterschiedliche Richtungen an. Geht es um die Frage nach der Existenzberechtigung des europäischen Kolonialismus bzw. um das Recht der europäischen Großmächte, Gebiete außerhalb ihres Territoriums zu beherrschen, so wurde sich vordergründig auf die Konstruktion einer europäischen Überlegenheit durch den Verweis auf die Besonderheit der europäischen Nationen und der Formulierung von binären, eurozentristischen Kategorisierungen von Akteuren, Prozessen und Handlungen, gestützt. Steht jedoch die Frage nach den nationalen Besonderheiten und nach der ‚richtigen‘ bzw. ‚besseren‘ Strategie hinsichtlich kolonialer Herrschaft im Mittelpunkt, so rücken die Beschreibungen anderer europäischer Kolonialmächte in der Legitimation des ‚Eigenen‘, sowie die Suche nach Vorbildern der eigenen Ansprüche in den Vordergrund der Geschichtsschreibungen über koloniale Ereignisse der Vergangenheit. Die historiographischen Konstruktionen von einem vorbildhaften bzw. abzulehnenden ‚Anderen‘, so konnte gezeigt werden, versuchen - je nach ihrer kontextuellen Einbettung - unterschiedliche Ansprüche und Fantasien zu bedienen.

Innerhalb der historiographischen Erinnerungen an die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts bewegen sich die Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs zwischen den beiden Ansprüchen, sich einerseits als nachhaltige und ‚moderne‘ Kolonialmacht zu positionieren und andererseits auch die ‚wahre‘ Bedeutung des Kolonialismus für die Menschheit (gemeint sind hier jedoch ausschließlich die scheinbar überlegenen Europäer) erkannt zu haben. Im Versuch diese Ansprüche einzulösen, scheinen die deutschen Geschichtsschreibungen die Bestimmungshoheit darüber zu haben, welche Formen der kolonialen Herrschaft als unerwünscht bzw. illegitim anzusehen sind und liefern damit gleich auch einen alternativen, legitimen bzw. wünschenswerten Entwurf von Kolonialherrschaft nach. Der Bewertung von kolonialen Eigenschaften, Ambitionen und Strategien entlang dieser Einteilung in ‚legitim vs. illegitim‘ kommt dabei eine ebenso große Bedeutung zu, wie auch die Bestimmung von Vorbildern derselben. Die spanische Kolonialmacht dient in den deutschen Geschichtsschreibungen als

Inbegriff dieser ‚illegitimen‘ Form von Kolonialherrschaft, indem diese als eine an schnelle, mühelose Gewinne materieller Besitz- und Reichtümer interessierte Kolonialmacht portraitiert wird. Christopher Columbus, welcher dieser ‚illegitimen‘ Kolonialherrschaft als vorbildhafter Vertreter der ‚legitimen‘ Kolonialherrschaftsform gegenübersteht, geht es hingegen um die geistige Bedeutung und um die Nachhaltigkeit kolonialer Herrschaft. Wie gezeigt wurde, werden dafür *harte Arbeit, Fleiß, die Nutzbarmachung des Bodens* und die Fähigkeit, überhaupt erst eine solch *geistig bedeutende Idee* zu entwickeln, als Voraussetzung konstruiert. Mit dem Blick auf die kontextuellen Entstehungsbedingungen der Geschichtsschulbücher wird schnell klar, dass diese Deutungen kolonialer Vergangenheit keineswegs zufällig Eingang in die deutschen Geschichtsschreibungen gefunden haben. Ähnlich wie die historiographischen Erzählungen über Christopher Columbus positioniert sich das Kaiserreich zu dieser Zeit selbst als unterschätzte, aber fähige, unetablierte, aber moderne, späte, aber nachhaltige Kolonialmacht, welche - wie der damalige Außenstaatssekretär Bülow es damals formulierte - „auch ihren Platz an der Sonne“³³⁵ verdient hatte.

Eine andere Seite der Geschichte über die frühen Expansionsreisen zeigte sich in den österreichisch-ungarischen Geschichtsschulbüchern. In der historiographischen Erinnerung an die koloniale Vergangenheit des 15. und 16. Jahrhunderts zeigten sich vielmehr die Ansprüche, sich zum einen mit nachhaltigen, ‚indirekten‘ Formen der Macht durch frühere Kolonialherrschaften identifizieren zu wollen. Zum anderen wurde versucht, sich innerhalb der Geschichtsschreibungen auf die Suche nach einer Antwort auf die Frage zu begeben, wer oder was überhaupt für koloniale ‚Eroberungen‘ in Frage kommen könnte und welche Eigenschaften dafür notwendig zu sein scheinen. Beide Ansprüche wurden mittels der Darstellungen der kolonialen Expansionsreisen dahin gehend eingelöst, als dass sie bestimmte Herangehensweisen bzw. Merkmale der früheren spanischen Kolonialmacht als Lehrbeispiel konstruiert hatten. Im Verweis auf eine frühere Kolonialmacht, so konnte gezeigt werden, kamen insbesondere als ‚kulturell‘ konstruierte Instrumente, wie der *kolonialen Städtegründung*, der *Einwanderung* und *Sprache*, aber auch der *ordnungs- und friedensstiftenden Funktion* kolonialer Herrschaft hinsichtlich der Frage nach einer nachhaltigen, ‚indirekten‘ Form der Macht, besondere Relevanz zu. Dagegen schien die *Betrachtung der ‚Kulturzustände‘*, sowie *unerschrockene, entschlossene* und *harte* Eigenschaften als Voraussetzung gesehen worden zu sein, Länder und Gebiete überhaupt erst kolonialisieren zu können bzw. zu wollen. Auch hier zeigte sich der Legitimationsversuch ‚eigener‘ kolonialer Ansprüche und Fantasien erst durch die Einbettung der

³³⁵ Bülow, 1897 zit. nach Jaschob et al., 2016, S. 76

Geschichtsschulbücher und den darin enthaltenen Erzählungen in ihren Kontext. So stellt sich auch hier wiederum der Versuch heraus, sich als unterschätzte, aber fähige Großmacht zu positionieren, die zu kolonialer, nachhaltiger Form der Herrschaft sehr wohl fähig ist. Zwar scheint hier das koloniale Selbstkonzept noch nicht in jenem Maß festzustehen, wie dies im Kaiserreich der Fall war. Dennoch scheint vor allem der Wille auch von früheren Kolonialmächten lernen zu wollen und damit aber gleichzeitig den Blick auch auf jene Aspekte zu richten, für welche „unserer Bevölkerung [...] mehr als jede andere ganz vorzugsweise geeignet erscheint.“³³⁶

Auf die anfänglich gestellte Frage danach, ob die Geschichtsschreibungen über die Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhundert in den Geschichtsschulbüchern des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie zur sogenannten Hochphase des Kolonialismus als Legitimationsgrundlage für die je eigenen Ansprüche und Fantasien dienten, lässt sich zumindest für die in dieser Arbeit herangezogenen Geschichtsschulbücher die Tendenz bzw. der Versuch erkennen, die historiographischen Erinnerungen an koloniale Ereignisse aus der Vergangenheit immer mit den vorherrschenden ‚eigenen‘ kolonialen Selbst- und Fremdkonzepten in ein Passungsverhältnis zu bringen. Abhängig davon, welche Ansprüche bedient werden sollten, bewegen sich die hier untersuchten Geschichtsschulbücher zwischen unterschiedlichen Narrativen, um die koloniale Vergangenheit in die (damalige) Gegenwart zu übersetzen. Die *eurozentristische Meistererzählung* einer europäischen Überlegenheit bietet demnach eine Antwort auf die grundlegendere Frage, welche Existenzberechtigung der europäische Kolonialismus überhaupt hinsichtlich des Blicks auf vergangene koloniale Aktivitäten hat und auf welche Annahmen sich dies stützt. Dies bietet in weiterer Folge den Ausgangspunkt für die jeweiligen *nationalen Meistererzählungen*, in welchen es vor allem um den Entwurf einer ‚richtigen‘ bzw. ‚besseren‘ Form der Kolonialherrschaft geht. Gerade weil es sich bei Kolonialismus nicht um ein zeitlich klar festzulegendes, noch um ein isoliertes, spezifisch nationalstaatliches Phänomen handelt, lassen sich die untersuchten Geschichtsschulbücher und ihre Erzählungen über die frühen Expansionsreisen somit gewissermaßen im Spagat zwischen europäischer und spezifisch nationalstaatlicher Deutungen lesen.

Die hier betrachteten Geschichtsschulbücher des Deutschen Kaiserreichs und der Donaumonarchie erfüllen damit in ihren kollektiven Erinnerungen an koloniale Ereignisse aus der Vergangenheit unterschiedlichste Funktionen für ihre Leser. Im Vordergrund steht dabei die

³³⁶ Schroft, 1894, S. 29

Konstruktion einer gemeinsam geteilten Identität durch das Abgrenzen von einem ebenso konstruierten ‚Anderen‘. Aber auch die Ziele, Lehren aus der Vergangenheit für die Konstruktion eines ‚Eigenen‘ zu ziehen, sowie die gegenwärtigen vorherrschenden Ideologien und Selbstbilder legitimieren zu wollen, stehen dabei im Vordergrund der Erzählungen. Gezeigt werden konnte, dass dazu nicht notwendigerweise die eigene Beteiligung an den historischen Ereignissen, an welche sich eine Gruppe erinnern möchte, die Voraussetzung für eine kohärente Übersetzung derselben in die Gegenwart darstellt. Die (nationale) Aufgabe von Schule zukünftige und treue Staatsbürger*innen zu erzeugen, so konnte gezeigt werden, geht damit - zumindest in der gemeinsamen Erinnerung an historische Ereignisse - über Aspekte des eigenen Involviertseins an historischen Ereignissen hinaus. So ließ sich diese Aufgabe auch in historiographischen Erzählungen über Ereignisse erkennen, an welchen man zwar nicht beteiligt war, welche aber nun doch an Bedeutung für die Legitimation der gegenwärtig vorherrschenden Vorstellungen, Ansprüche und Ideologien gewonnen haben. Die Herausbildung von Nationalstaaten und die sich damit veränderten Ansprüche an nationale Bildungssysteme, aber auch die Normalisierung kolonialer Diskurse seitens europäischer Großmächte im 19. Jahrhundert kann damit als Ausgangs- und Endpunkt für die Formierung eines kollektiven Gedächtnisses hinsichtlich kolonialer Ereignisse aus der Vergangenheit gesehen werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Bülow, Bernhard (1897). Rede Bülows im Reichstag vom 6.12.1897. Deutsche wirtschaftliche und politische Interessen in China; „Platz an der Sonne“. Stenographische Berichte über die Verhandlungen des deutschen Reichstages. In M., Behnen (Hrsg.*in), *Quellen zur deutschen Außenpolitik im Zeitalter des Imperialismus 1890–1911*, (S. 165–166). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Donat, F. (1912). *Lehrbuch der Geschichte für preußische Mittelschulen*. Leipzig: Freytag.
- Fabri, Friedrich (1879). *Bedarf Deutschland der Colonien? Eine politisch=ökonomische Betrachtung*. Gotha: Freidrich Andreas Perthes.
- Fritsche, R. & Hase, E. (1892). *Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht*. Halle (Saale): Schroedel.
- Froning, R. & Grothe, A. (1903). *Geschichte für Mittelschulen und ähnliche Lehranstalten der Provinz Sachsen*. Wiesbaden: Verlag von Emil Behrend.
- Froning, R. & Wewer, J. (1906). *Geschichte für die Mittelschulen der Stadt Frankfurt am Main mit sieben Geschichtskarten*. Frankfurt am Main: Alfred Neumannsche Buchhandlung.
- Gindely, Anton (1887). *Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte für die Oberen Classen der Mittelschulen*. Wien/Prag/Leipzig: Tempsky.
- Gindely, Anton (1889). *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren Classen der Mittelschulen*. Wien/Prag/Leipzig: Tempsky.
- Gratzky, Oskar (1912). *Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit zum Jahre 1648. Für die II. Klasse der österreichischen Realschulen*. Wien: Friesse & Lang.
- Hoernes, Moritz (1889). *Bosnien und die Hercegovina*. Wien: Karl Graeser.
- Hoffmeyer, L. & Hering, W. (1884). *Erzählungen aus der Weltgeschichte für den Gebrauch in Mittelschulen*. Breslau: Ferdinand Hirt Königliche Universitäts= und Verlags=Buchhandlung.

- Hoffmeyer, L., Hering, W., Diekmann, H. (1913). *Geschichte für Mittelschulen*. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Hohmann, L. (1898). *Väterländische Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch*. Berlin: Nicolaische Verlags=Buchhandlung.
- Kraft, Josef & Rothang, Joh. Georg (1903). *Anton Gindelys Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen*. Wien: Tempsky.
- Krautmann, Ferdinand (1910). *Darstellungen aus der Weltgeschichte für Bürgerschulen*. Wien: k.k. Schulbücher-Verlag.
- Krüger, C. A. (1880). *Die Weltgeschichte in Biographien und Skizzen. Ein Lehr- und Lesebuch für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen und Präparandenanstalten*. Danzig: Ernst Gruhn's Verlag.
- Krüger, C. A. (1901). *Geschichte Deutschlands von der älteren Zeit bis zur Gegenwart. Unter Berücksichtigung der wichtigsten außerdeutschen Ereignisse*. Berlin: Rentel.
- Krüger, K. (1911). *Geschichte für Mittelschulen in drei Teilen*. Berlin: Winkelmann.
- Loserth, J. (1895). *Leitfaden der Allgemeinen Geschichte für die unteren und mittleren Classen der Gymnasien, Realschulen und verwandter Lehranstalten*. Wien: Manz.
- Müller, August (1907). *Allgemeine Weltgeschichte für den Schul- und Selbstunterricht*. Berlin: August Schultze Verlag.
- Müller, Alois & Müller, Guntram (1913). *Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen*. Wien/Leipzig: Kaiserl. Hof-Buchdruckerei.
- Pätzold, W. (1910). *Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte*. Leipzig/Frankfurt am Main: Kesslerische Hofbuchhandlung.
- Pennersdorfer, Ignaz (1897). *Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen*. Wien: Manz'sche k.u.k. Hof-Verlags- und Univ.-Buchhandlung.
- Pennersdorfer, Ignaz (1898). *Lehrbuch der Geschichte für 6=, 7= und 8classige Volksschulen*. Wien: Manz.
- Rebhann, Anton (1912). *Dr. Eman. Hannaks Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die unteren Klassen der Mittelschulen*. Wien: Hölder.

Reichstagsprotokoll (1885). *Aktenstücke betreffend die Kongo-Frage. Reichstagsprotokolle, 1884/85, Anlage Nr. 290/N. 23.* Abgerufen von: http://www.reichstagsprotokolle.de/Blatt3_k6_bsb00018455_00323.html [zuletzt am 25.03.2022].

Rusch, Gustav, Herdegen, Alois, & Tiechl, Franz (1906). *Lehrbuch der Geschichte. Ausgabe in drei Teilen.* Wien: Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn

Schillmann, R. & Bierguß, F. (1903). *Leitfaden für den Unterricht in der Deutschen Geschichte.* Berlin: Nicolaische Verlags-Buchhandlung.

Schroft, Richard (1894). *Die österr.=ungar. Überseeische Culturarbeit und Auswanderung. Ein patriotisches Mahnwort.* Wien: Verlag von Karl Konegen.

Seyfert, Bernhard & Meyer, Friedrich (1911). *Geschichtliches Hilfsbuch für Mittelschulen.* Halle a.s.S.: Buchhandlung des Waisenhauses.

Seyfert, Richard, & Mahr, Adolph (1917). *Denkschrift betreffend die Notwendigkeit eines überseeischen Kolonialbesitzes für die österreichisch-ungarische Monarchie und die Richtlinien einer solchen Kolonialpolitik.* Wien: Österr. Flottenverein.

Smolle, Leo (1894). *Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters für die unteren Classen der Mittelschulen.* Wien: Alfred Hölder.

Smolle, Leo (1895). *Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit für die unteren Classen der Mittelschulen.* Wien: Alfred Hölder.

Weingartner, Leopold (1910). *Lehrbuch der Geschichte der Neuzeit.* Wien: Manz.

Witt, C. (1890). *Geschichten aus der Geschichte für Knaben erzählt.* Königsberg in Preußen: Verlag von Wilh. Koch.

Sekundärliteratur

Achugar, Mariana (2017). Critical discourse analysis and history. In Flowerdew, John, & Richardson, John E. (Hrsg.*innen), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, (S. 298-311). London: Routledge.

Alridge, Derrik P. (2006). The Limits of Master Narratives in History Textbooks: An Analysis of Representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108(4), S. 662-686.

- Aronson, Brittany, Lateasha Meyers, & Winn, Vanessa (2020). "Lies My Teacher [Educator] Still tells": Using Critical Race Counternarratives to Disrupt Whiteness in Teacher Education. *The Teacher Educator*, 55(3), S. 300-322.
- Asselin, Charles (1995). Colonial Discourse Since Christopher Columbus. *Journal of Black Studies*, 26(2), S. 134-152.
- Au, Kathryn H. (1998). Social Constructivism and the School Literacy. Learning of Students of Diverse Backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), S. 297-319.
- Bade, Klaus J. (2018). Der Traum vom ‚Export der sozialen Frage‘ durch imperiale Expansion und koloniale Auswanderung: der Fall Friedrich Fabri. *Historical Social Research Supplement*, 30, S. 95-114.
- Bach, Ulrich E. (2016). *Tropics of Vienna: Colonial utopias of the Habsburg empire*. New York: Berghahn Books.
- Bachinger, Bernhard, Dornik, Wolfram, & Lehnstaedt, Stephan (2020). Einleitung: Österreich-Ungarns imperiale Herausforderungen. In B., Bachinger, W. Dornik, & S., Lehstaedt (Hrsg.*innen), *Österreich-Ungarns imperiale Herausforderungen: Nationalismen und Rivalitäten im Habsburgerreich um 1900*, (S. 9-26). Göttingen: V&R unipress.
- Bamberg, Michael (2004). Considering counter-narratives. In M., Bamberg & M., Andrews (Hrsg.*innen), *Considering Counter-Narratives: Narrating, resisting, making sense*, (S. 351-371). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baquero Torres, Patricia (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In Reuter, Julia, & Karentzos, Alexandra (Hrsg.*innen), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, (S. 315-326). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumgart, Winfried (1972). *Deutschland im Zeitalter des Imperialismus (1890-1914). Grundkräfte, Thesen und Strukturen*. Frankfurt, M. [u.a.]: Verlag Ullstein.
- Bhatti, Anil (2003). Kulturelle Vielfalt und Homogenisierung. In J., Feichtinger, U., Prutsch, & M., Csáky (Hrsg.*innen), *Habsburg colonial*, (S. 55-68). Innsbruck: Studien Verlag.

- Bilgeri, Andreas (2012). *Österreich-Ungarn im Konzert der Kolonialmächte. Die militärischen Interventionen der Kriegsmarine*. Wien: Kakanien-Revisited. Abgerufen von: <https://www.kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/ABilgeri1.pdf> [zuletzt am 05.03.2022].
- Blaut, James M. (1993). *The colonizer's model of the world, Geographical diffusionism and Eurocentric history*. New York: The Guilford Press.
- Bobinac, Marijan (2015). The Habsburg Legacy from a Postcolonial and Postimperial Perspective. *Umjetnost Riječi*, 3-4, S. 239–260.
- Boutin, Stéphane (2015). Die Dramatisierung der Macht. Zur Genealogie von Foucaults Metapher der Werkzeugkiste. *Le foucaldien*, 1, S. 2-25.
- Canis, Konrad (2016). *Die bedrängte Großmacht: Österreich-Ungarn und das Europäische Mächtesystem 1866/67-1914*. Boston: Brill.
- Caruso, Marcelo (2013). Bildungsgeschichtliche Forschung: Distanz üben, um Begegnungen zu gestalten. *DIPF informiert*, 19, S. 22-24.
- Connerton, Paul (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, Sebastian (2008). *Deutsche Kolonialgeschichte*. München: C. H. Beck.
- Conrad, Sebastian (2011). *German Colonialism: A Short History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, Sebastian & Randeira, Shalini (2002). Geteilte Geschichten - Europa in einer postkolonialen Welt. In S., Conrad, S., Randeira (Hrsg.*innen), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, (S. 9-49). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Crawford, Keith A. & Foster, Stuart J. (2008). *War, Nation and Memory. International Perspectives on World War II in School History Textbooks*. Charlotte: Information Age.
- Crawford, Keith A. & Foster, Stuart J. (2006). *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.
- Cummings, William K. (1999). The InstitutionS of Education: Compare, Compare, Compare! *Comparative Education Review*, 43(4), S. 413-437.

- Desai, Christina M. (2014). The Columbus Myth: Power and Ideology in Picturebooks About Christopher Columbus. *Children's Literature in Education*, 45(3). S. 179-196.
- Donia, Robert J. (2013). Bosnia und Herzegovina: The Proximate Colony in the Twilight of Empire. *Godišnjak*, 42, S. 197-202.
- Eason, Arianne E., Pope, Terrence, Becenti, Kendra M., Fryberg, & Stephanie A. (2021). Sanitizing history: National identification, negative stereotypes, and support for eliminating Columbus Day and adopting Indigenous Peoples Day. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 27(1), S. 1-17.
- Eckert, Andreas (2007). *Der Kolonialismus im europäischen Gedächtnis. Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen von: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31498/der-kolonialismus-im-europaeischen-gedaechtnis/> [zuletzt am 17.03.2022].
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London [u.a.]: Routledge.
- Feichtinger, Johannes (2003). Habsburg (post)-colonial. Anmerkungen zur Inneren Kolonisierung in Zentraleuropa. In J., Feichtinger, U., Prutsch, & M., Csáky (Hrsg.*innen), *Habsburg colonial*, (S. 13-32). Innsbruck: Studien Verlag.
- Fitzpatrick, Matthew P. (2008). *Liberal imperialism in Germany: expansionism and nationalism 1848-1884*. New York: Berghahn Books.
- Foucault (2020). *Achäeologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 19. Aufl.
- Gabriel, Martin (2020). 'Zivilisierungsmissionen' im globalen Vergleich. In B., Bachinger, W. Dornik, & S., Lehstaedt (Hrsg.*innen), *Österreich-Ungarns imperiale Herausforderungen: Nationalismen und Rivalitäten im Habsburgerreich um 1900*, (S. 172-187). Göttingen: V&R unipress.
- Gotling, Nicole (2020). National Textbook Narratives and Historiography: Presenting a Same That is Never the Same. *Croatian Journal of Education*, 22(2), S. 65-82.
- Grindel, Susanne (2012). Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem: Deutsche, Französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich. *Geschichte und Gesellschaft*, 38(2), S. 272-303.

- Gründer, Horst (2011). Deutscher Kolonialismus: Zwischen deutschem Sonderweg und europäischer Globalisierung. In B., Heidenreich & S., Neitzel (Hrsg.*innen), *Das Deutsche Kaiserreich (1890-1914)*, (S. 143-156). Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh.
- Haaf, Leonie V. (2017). *Die Darstellung des Kolonialismus und Imperialismus im österreichischen Geschichtsschulbuch*. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit.
- Heidenreich, Bernd (2011). Vorwort. In B., Heidenreich & S., Neitzel (Hrsg.*innen), *Das Deutsche Kaiserreich (1890-1914)*, (S. 7-10). Paderborn [u.a.]: Ferdinand Schöningh.
- Herrlitz, Hans-Georg (1986). Aus Geschichte lernen? *Unterrichtswissenschaft*, 78(2), S. 132-140.
- Hewitson, Mark (2018). *Germany and the Modern World, 1880-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickman, Heather & Porfilio, Brad J. (2012). *The New Politics of the Textbook. Problematising the Portrayal of Marginalized Groups in Textbooks*. Rotterdam [u.a.]: Sense Publishers.
- Hiery, Hermann (1999). Der Kaiser, das Reich und der Kolonialismus. Anmerkungen zur Entstehung des deutschen Imperialismus im 19. Jahrhundert. In F., Bosbach & H., Hiery, (Hrsg.*innen), *Imperium/Empire/Reich: Ein Konzept politischer Herrschaft im deutsch-britischen Vergleich*, (S. 155-166). Berlin/Boston: K. G. Saur.
- Jansen, Johannes (2022). *Wie Geschichtsschulbücher erzählen: Narratologische, trans-textuelle und didaktische Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jaschob, Lena, Wurm, Iris, Rauch, Carsten, & Wolf, Reinhard (2016). „Platz in der Sonne“?! *Oppositionelle Außenpolitik des Deutschen Kaiserreichs 1890-1914*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jäger, Siegfried (2007). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Jeismann, K. (1986). Einleitung. In W., Jacobmeyer, W. (Hrsg.*in), *Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis in die 80er Jahre*, (S. VII-XL). Braunschweig: Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung.

- Kienemann, Christoph (2018). *Der Koloniale Blick gen Osten. Osteuropa im Diskurs des Deutschen Kaiserreiches von 1871*. Boston: Brill.
- Landwehr, Achim (2018). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Levold, Tom (2013). System und Kultur/ System and culture: Why family therapists should deal with culture. *Kontext*, 44(1), S. 6–21.
- Lintner, Timothy (2004). The Savage and the Slave: Critical Race Theory, Racial Stereotyping, and the Teaching of American History. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), S. 27-32.
- Loewen, James W. (2018). *Lies my teacher told me: everything American history textbooks get wrong*. New York: The New Press.
- Loidl, Simon (2012). Colonialism through Emigration: Publications and the Activities of the Österreichisch-Ungarische Kolonialgesellschaft (1894-1918). *Austrian Studies*, 20, S. 161-175.
- Lu, Lin-Miao (2019). Christopher Columbus in Senior High School History Textbooks in Taiwan: A Critical Analysis. *Journal of Textbook Research*, 12(3), S. 59-88.
- Mallinckrodt, Rebekka v., Köstlbauer, Josef, & Lentz, Sarah (2021). *Beyond Exceptionalism. Traces of Slavery and the Slave Trade in Early Modern Germany 1650-1850*. Oldenburg: De Gruyter.
- Maricic, Veronika (2020). National Identity Textbooks: Teaching Scottishness in the Wake of the Union of Parliaments. *Croatian Journal of Education*, 22(2), S. 29-46.
- Markom, Christa, & Weinhäupl, Heidi (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- McGregor, Ian & Holmes, John G. (1999). How Storytelling Shapes Memory and Impressions of Relationship Events Over Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), S. 403-419.
- Migrationsrat (2020). *Begriffsglossar*. Abgerufen von: <https://www.migrationsrat.de/glossar/indigen/> [am 06.04.22]

- Montón-Subías, Sandra & Hernando, Almudena (2018). Modern Colonialism, Eurocentrism and Historical Archaeology: Some Engendered Thoughts. *European Journal of archaeology*, 21(3), S. 455-471.
- Murphy, Heather, & Ortiz, Aimee (2020). Columbus Day or Indigenous Peoples' Day? Depends Where You Are. Abgerufen von: <https://www.nytimes.com/2019/10/13/us/indigenous-peoples-day-columbus-day.html> [am 29.04.21].
- Nieto, Sonia (2012). Defining Multicultural Education for School Reform. In S., Nieto & P., Bode (Hrsg.*innen), *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, (S. 40-59). Boston [u.a]: Pearson.
- Pape, Elise (2017). Postcolonial Debates in Germany – An Overview. *African Sociological Review*, 21(2), S. 2-14.
- Postner, Ilse (2019). ‚Kolonialismus‘ im Geschichtsunterricht: Repräsentation und Rezeption historischen ‚Wissens‘. Wien: Dissertation.
- Pruonto, David (2012). Did the Second Mexican Empire under Maximilian of Habsburg (1864–1867) have an ‘Austrian Face’? *Austrian Studies*, 20, S. 96-111.
- Prutsch, Ursula (2003). Habsburg colonial. In J., Feichtinger, U., Prutsch, & M., Csáky (Hrsg.*innen), *Habsburg colonial*, (S. 33-44). Innsbruck: Studien Verlag
- Rathberger, Andreas (2012). Eine »Donaumonarchie«? – Die Donau und das Selbstbild der Habsburgermonarchie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In A., Masát, E., Bos, M., Eckhart, G., Kastner, & D., Wenger (Hrsg.*innen), *Der Donaauraum in Europa*, (S. 103-114). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Ramirez, Francisco O. & Boli, John (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), S. 2-17.
- Rash, Felicity (2016). *The Discourse Strategies of Imperialist Writing. The German Colonial Idea and Africa, 1848-1945*. New York: Routledge.
- Reichert, Kolja (2020). *Ein imperiales Museum, das keines sein will*. Abgerufen von: https://www.zeit.de/kultur/kunst/2020-12/humboldt-forum-virtuelle-eroeffnung-berliner-stadtschloss-museum-kulturpolitik?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com [am 07.03.22].

- Ronen Shamir (2001). Nation-building and colonialism: The case of Jewish lawyers in Palestine. *International Journal of the Legal Profession*, 8(2), S. 109-123
- Ruthner, Clemens (2003). Central Europe goes postcolonial: new approaches to the Habsburg Empire around 1900. *Cultural Studies*, 16(6), S. 877-883.
- Ruthner, Clemens (2018). Bosnien-Herzegowina als k.u.k. Kolonie. Eine Einführung. In C., Ruthner & T., Scheer (Hrsg.*innen), *Bosnien-Herzegowina und Österreich-Ungarn, 1878-1918*, (S. 15-44). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ruthner, Clemens (2020). (Post-)Kolonialismus in 'Kakanien'. Einige abschließende Überlegungen unter besonderer Berücksichtigung Bosnien-Herzegowinas, 1878-1918. In B., Bachinger, W. Dornik, & S., Lehstaedt (Hrsg.*innen), *Österreich-Ungarns imperiale Herausforderungen: Nationalismen und Rivalitäten im Habsburgerreich um 1900*, (S. 9-26). Göttingen: V&R unipress.
- Said, Edward W. (1994). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- Said, Edward W. (2000). Invention, Memory, and Place. *Critical Inquiry*, 26(2), S. 175-192.
- Sauer, Walter (2012). Habsburg Colonial: Austria-Hungary's Role in European Overseas Expansion Reconsidered. *Austrian Studies*, 20, S. 5-23.
- Schmidt-Nowara, Christopher (2004). ‚La Espana ultramarina‘: Colonialism and nation-building in nineteenth-century Spain. *European History Quarterly*, 34(2), S. 191-214.
- Schuman, Howard, Schwartz, Barry, & D'Arcy Hannah (2005). Elite Revisionists and Popular Beliefs: Christopher Columbus, Hero or Villain? *The Public Opinion Quarterly*, 69(1), S. 2-29.
- Schweikard, David P. (2019). Kollektives Erinnern und die Persistenz kollektiver Akteure. *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, 5(2), S. 11–42.
- Shafer, David A. (2021). Collective Forgetting: Textbooks and the Paris Commune in the Early Third Republic. *Nineteenth-Century French Studies*, 49(3), S. 329-347.
- Smith, Woodruff D. (1978). *The German colonial empire*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- Solórzano, Daniel G. & Yosso, Tara J. (2002). Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), S. 23-44
- Speitkamp, Winfried (2013). Otto von Bismarck und die Kolonialpolitik – ein Ausweg aus der Wirtschaftskrise? In M., Epkenhans & U. v., Hehl (Hrsg.*innen), *Otto von Bismarck und die Wirtschaft*, (S. 59-76). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Summerhill, Stephen J., & Williams, John A. (2000). *Sinking Columbus: Contested History, Cultural Politics, and Mythmaking during the Quincentenary*. Gainesville: University Press of Florida.
- Sunar, Lutfi & Bulut, Firdevs (2016). Marginalizing Eurocentrism: Critics and Encounters in the Contemporary Social Structures. In L., Sunar (Hrsg.*in), *Eurocentrism at the Margins. Encounters, Critics and Going Beyond*, (S. 3-20). London/New York: Routledge.
- Tenorth Heinz-Elmar (2018). Historische Bildungsforschung. In R., Tippelt, B., Schmidt-Hertha (Hrsg.*innen), *Handbuch Bildungsforschung*, (S. 155-185). Wiesbaden: Springer VS.
- Townsend, Mary E. (1921). *Origins of Modern German Colonialism 1871-1885*. New York: Columbia University Press.
- Tröhler, Daniel (2016a). Curriculum History in Europe: A Historiographic Added Value. *Nordic Journal of Educational History*, 3(1), S. 3-24.
- Tröhler, Daniel (2016b). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), S. 279-297.
- Tröhler, Daniel (2020). National literacies, or modern education and the art of fabricating national minds. *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), S. 620-635.
- Vera, Antonio (2015). Die Kolonialpolizei als Instrument kolonialer Herrschaftssicherung in Deutsch-Südwestafrika und Togo. In A., Vera (Hrsg.*in), *Die Polizei im Fokus von Wissenschaft und Forschung – Polizeiwissenschaftliche Studien aus soziologischer, ökonomischer, philosophischer und historischer Perspektive*, (S. 219-261). Frankfurt: Schriftenreihe der Deutschen Hochschule der Polizei.
- Verdery, Katherine (1979). Internal Colonialism in Austria-Hungary. *Ethnic and Racial Studies*, 2, S. 378-399.

- Warnke, Ingo H. (2009). *Deutsche Sprache und Kolonialismus: Aspekte der nationalen Kommunikation 1884-1919*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Wehler, Hans-Ulrich (1970). *Imperialismus*. Köln [u.a.]: Kiepenheuer & Witsch.
- Wendt, Richard (2016). *Vom Kolonialismus zur Globalisierung: Europa und die Welt seit 1500*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2. Aufl.
- White, Hayden (1984). The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory. *History and Theory*, 23(1), S. 1-33.
- Williams, James H. (2014). *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Winkler, Martina (2017). *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wodak, Ruth & Meyer, Michael (2015). *Methods of Critical Discourse Studies*. Los Angeles [u.a.]: SAGE, 3. Auflage.
- Yolen, Jane, Shannon, David, & Jovanovich, Harcourt Brace (1992). *Encounter*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Zantop, Susanne M. (1997). *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770-1870)*. Berlin: Erich Schmidt.
- Zimmerer, Jürgen (2015). *Humboldt Forum: Das koloniale Vergessen*. Abgerufen von: <https://www.blaetter.de/ausgabe/2015/juli/humboldt-forum-das-koloniale-vergessen> [am 29.04.21].
- Zollmann, Jakob (2014). German Colonial Law and Comparative Law, 1884-1919. In T., Duve (Hrsg.*in), *Entanglements in Legal History: Conceptual Approaches*, (S. 253-296). Frankfurt am Main: Max Planck Institute for European Legal History.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1 VORGEHENSWEISE BEI DER ARBEIT MIT DEN LEHRWERKEN FÜR GESCHICHTE (VGL. WODAK & MEYER, 2015, S. 14).....	19
ABBILDUNG 2 QUELLENKORPUS (NACH GROßMACHT, SCHULFORMEN UND ERSCHEINUNGSJAHR GEORDNET).....	22

Anhang - Abstract

Deutsch

Geschichtslehrwerke und die darin portraitierten Erzählungen über Ereignisse aus der Vergangenheit stellen den Fokus unterschiedlichster Forschungsarbeiten und -disziplinen dar. Mindestens ebenso umfassend wurde sich - wenn auch erst seit kurzem - mit dem Umgang der kolonialen Vergangenheit und dessen Kritik daran beschäftigt. Mittels einer bildungsgeschichtlichen Perspektive unternimmt die vorliegende Arbeit den Versuch an diesen Diskussionen anzuschließen, indem danach gefragt wird wie sich - zur sogenannten „Hochphase des Kolonialismus“ - mit ersten, frühen Formen kolonialer Herrschaft in formalen Bildungskontexten auseinander gesetzt wurde, aus welcher Perspektive dies geschah und mit welchen Ansprüchen und Fantasien diese Erinnerungen in einen Einklang gebracht wurden. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen demnach Geschichtsschulbücher und ihre Darstellungen der kolonialen Expansionsreisen des 15. und 16. Jahrhunderts, welche im Zeitraum von 1880 bis 1915 in Schulen des Deutschen Kaiserreichs und der österreichisch-ungarischen Doppelmonarchie veröffentlicht wurden. Als zwei sich zu dieser Zeit entwickelnde Nationalstaaten, welche auf je unterschiedliche Art und Weisen an europäischen kolonialen Aktivitäten beteiligt waren, stellt sich folglich die Frage, wie die je eigenen kolonialen Ambitionen Eingang in die Geschichtsschulbücher fanden. Gezeigt werden konnte, dass sich die Behandlung von vergangenen Kolonialgeschichte(en) zur Hochphase des Kolonialismus als historiographische Projektionsfläche der je eigenen Vorstellungen von Welt, Wertvorstellungen und Formulierungen von Fantasien und Ansprüchen anboten. Im Spagat zwischen europäischen und spezifisch national-staatlichen Deutungen der kolonialen Expansionsreisen, ließen sich die Geschichtsschreibungen Österreich-Ungarns und des Kaiserreichs folglich nie konträr zu den eigenen Ideologien und Ansprüchen lesen.

History textbooks and their narratives about past events are subject to a wide range of research and academic disciplines. Similar attention has been paid to the critical discussion of the legacy of colonialism. Taking a historical perspective, this thesis seeks to contribute to these discussions by asking how early forms of colonial rule were portrayed in formal educational contexts during the so-called 'peak of colonialism'. This work focuses on textbook narratives of colonial expansion voyages of the 15th and 16th centuries, which were published in public schools of the German Empire and the Austro-Hungarian Dual Monarchy between 1880 and 1915. Here the question arises of how each European power's textbook narratives portrayed those voyages following their own colonial ambitions and ideologies. The findings draw upon how these historiographies offered themselves as a narrative projection surface for their own conceptions of the world, values, and formulations of fantasies and claims. Mediating between European and unique national interpretations of the former colonial expansionist voyages, the historiographies of Austro-Hungary and the German Empire hardly ever presented themselves in conflict with their ideologies and aspirations.